

EMPIRISCHE ANALYSE VON LEISTUNGSMOTIVATION,
ZUKUNFTSPERSPEKTIVE UND PLANUNGSVERHALTEN
BEI SCHULKINDERN IM ALTER VON
ZEHN BIS VIERZEHN JAHREN

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.)
am Fachbereich für Psychologie
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von
Erko H. Fink
aus Jannowitz

Marburg/Lahn
1976

Dissertationsdruck

Blasaditsch GmbH • 89 Augsburg 17 • Theodor-Heuß-Platz 3 • Telefon (0821) 51 85 63

Empirische Analyse von Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten bei Schulkindern im Alter von zehn bis vierzehn Jahren

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung des Grades eines Doktors
der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.)

am Fachbereich für Psychologie
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Erko H. Fink
aus Jannowitz

Marburg/Lahn

1976

Vom Fachbereich für Psychologie der
Philipps-Universität Marburg/Lahn als

Dissertation angenommen am 2.4.1976
Tag der mündlichen Prüfung am 9.4.1976
Berichterstatter: Prof. Dr. L. Tent
Mitberichterstatter: Prof. Dr. H. Schwarze



INHALTSVERZEICHNIS

Seite

1.	Einleitung	1
1.1.	Aufbau des Buches	1
1.2.	Aufbau des Buches	1
1.3.	Aufbau des Buches	1
1.4.	Aufbau des Buches	1
2.	"A person's processes are psychologically channelized by the ways in which he anticipates events" (Kelley, 1960, S. 36).	2
2.1.	Einleitung	2
2.2.	Einleitung	2
2.3.	Einleitung	2
2.4.	Einleitung	2
2.5.	Einleitung	2
2.6.	Einleitung	2
2.7.	Einleitung	2
2.8.	Einleitung	2
2.9.	Einleitung	2
2.10.	Einleitung	2
2.11.	Einleitung	2
2.12.	Einleitung	2
2.13.	Einleitung	2
2.14.	Einleitung	2
2.15.	Einleitung	2
2.16.	Einleitung	2
2.17.	Einleitung	2
2.18.	Einleitung	2
2.19.	Einleitung	2
2.20.	Einleitung	2
2.21.	Einleitung	2
2.22.	Einleitung	2
2.23.	Einleitung	2
2.24.	Einleitung	2
2.25.	Einleitung	2
2.26.	Einleitung	2
2.27.	Einleitung	2
2.28.	Einleitung	2
2.29.	Einleitung	2
2.30.	Einleitung	2
2.31.	Einleitung	2
2.32.	Einleitung	2
2.33.	Einleitung	2
2.34.	Einleitung	2
2.35.	Einleitung	2
2.36.	Einleitung	2
2.37.	Einleitung	2
2.38.	Einleitung	2
2.39.	Einleitung	2
2.40.	Einleitung	2
2.41.	Einleitung	2
2.42.	Einleitung	2
2.43.	Einleitung	2
2.44.	Einleitung	2
2.45.	Einleitung	2
2.46.	Einleitung	2
2.47.	Einleitung	2
2.48.	Einleitung	2
2.49.	Einleitung	2
2.50.	Einleitung	2
2.51.	Einleitung	2
2.52.	Einleitung	2
2.53.	Einleitung	2
2.54.	Einleitung	2
2.55.	Einleitung	2
2.56.	Einleitung	2
2.57.	Einleitung	2
2.58.	Einleitung	2
2.59.	Einleitung	2
2.60.	Einleitung	2
2.61.	Einleitung	2
2.62.	Einleitung	2
2.63.	Einleitung	2
2.64.	Einleitung	2
2.65.	Einleitung	2
2.66.	Einleitung	2
2.67.	Einleitung	2
2.68.	Einleitung	2
2.69.	Einleitung	2
2.70.	Einleitung	2
2.71.	Einleitung	2
2.72.	Einleitung	2
2.73.	Einleitung	2
2.74.	Einleitung	2
2.75.	Einleitung	2
2.76.	Einleitung	2
2.77.	Einleitung	2
2.78.	Einleitung	2
2.79.	Einleitung	2
2.80.	Einleitung	2
2.81.	Einleitung	2
2.82.	Einleitung	2
2.83.	Einleitung	2
2.84.	Einleitung	2
2.85.	Einleitung	2
2.86.	Einleitung	2
2.87.	Einleitung	2
2.88.	Einleitung	2
2.89.	Einleitung	2
2.90.	Einleitung	2
2.91.	Einleitung	2
2.92.	Einleitung	2
2.93.	Einleitung	2
2.94.	Einleitung	2
2.95.	Einleitung	2
2.96.	Einleitung	2
2.97.	Einleitung	2
2.98.	Einleitung	2
2.99.	Einleitung	2
2.100.	Einleitung	2

I n h a l t s v e r z e i c h n i s

	Seite
1. F r a g e s t e l l u n g	1
1.1. Ziele der Untersuchungen	1
1.2. Gibt es eine bewährte Soziali- sationstheorie	7
1.3. Feldtheoretische Überlegungen	14
1.4. Leistungsmotivation	22
1.4.1. Definitionen und Begriffswirrwarr	22
1.4.2. Das Risikowahlmodell von A t k i n s o n & F e a t h e r	26
1.4.3. Erweiterungen des Risikowahlmodells	31
1.4.4. Dimensionalität der Leistungsmotivation	39
1.5. Die Zukunftsperspektive	49
1.5.1. Begriffsbildung	49
1.5.2. Dimensionalität der Zukunftsperspektive	50
1.5.3. Theorienprisma der Zukunftsperspektive	62
1.5.4. Zukunftsperspektive und Motivation	64
1.6. Das sogenannte Planungsverhalten	68
1.6.1. Aufschubverhalten (AV)	68
1.6.2. Befriedigungsaufschub (BA)	69
1.7. Zusammenfassende Fragestellung	74
 2. M e t h o d e n	 79
2.1. Taktische Verknüpfung von vier Untersuchungen	79
2.2. Untersuchungsmaterial	80
2.2.1. Fragebogen zur Zukunftsperspektive	82
2.2.2. Leistungsmotivationsfragebogen	83
2.3. Validität der LM-Fragebogen	91
2.4. Empirisches Vorgehen	93
2.4.1. Untersuchung I	94
2.4.2. Untersuchung II	94
2.4.3. Untersuchung III	95
2.4.4. Untersuchung IV	96

3.	E r g e b n i s s e	97
3.1.	Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive als abhängige Variable	98
3.1.1.	Einflüsse auf die Leistungsmotivation von Schulkindern	101
3.1.2.	Einflüsse auf die Zukunftsperspektive von Schulkindern	113
3.2.	Analyse des Konstrukts Planungsverhalten	121
3.2.1.	Planungsverhalten als abhängige Variable	122
-	Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse	127
3.2.2.	Ist Planungsverhalten ein einheitliches Konstrukt?	128
3.2.3.	Hat Planungsverhalten etwas mit Leistungsmotivation oder Zukunftsperspektive zu tun?	132
3.3.	Zukunftsbezogene Aktivität und Passivität	133
3.4.	Das Anspruchsniveau von Schulkindern	134
4.	S c h l u ß b e m e r k u n g e n	143
5.	L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s	154
6.	A n h a n g	175

1. Fragestellung

1.1. Ziele der Untersuchungen

Ausgehend von feldtheoretischen Überlegungen (L e w i n, z.B. 1963; 1969) werden wir uns in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich mit "sekundärer" Sozialisation beschäftigen, genauer: einer Analyse der Persönlichkeitsstruktur von Schulkindern und außerfamiliären Einflüssen auf dieselbe. Neben dem Schichteinfluß als Paradigma (Modell) von außerfamiliären Umwelteinflüssen interessieren uns also wechselseitige Beeinflussungen von verschiedenen Persönlichkeitszügen (traits) untereinander. Man kann sich ja vorstellen, daß verschiedene Persönlichkeitsmerkmale auch untereinander in Beziehung stehen. Hohe schulische Leistungsmotivation könnte etwa kompensatorisch bei niedriger Intelligenz auftreten oder umgekehrt.

Ein Schwerpunkt der vorliegenden empirischen Untersuchungen ist eine Analyse des "Bedingungsgefüges" (L e w i n, 1963; 1969) von Leistungsmotivation (LM), Zukunftsperspektive (ZP) und Planungsverhalten (PV) bei Schulkindern.

Vorläufige Definitionen: Um uns zur Vereinfachung zunächst auf einen gemeinsamen Wortgebrauch zu einigen, sollen die verwendeten Begriffe vorläufig definiert werden:

1. Leistungsmotivation versteht H e c k h a u s e n (1966, S. 140) als "das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hochzuhalten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann".
2. Zukunftsperspektive ist ein komplexes Konstrukt, das alle Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen und Wünsche sowie deren Handlungskonsequenzen in Bezug auf die Zukunft eines Individuums umfaßt (in Anlehnung an K a s a k o s, 1971).
3. Planungsverhalten (Befriedigungsaufschub, Aufschubverhalten) wird als gelernte Handlungsdisposition verstanden, "... eher langfristige höhere als kurzfristige niedrige Ziele anzustreben, ..." (K a s a k o s, 1971, S. 35). Planungsverhalten ist ein zielgerichtetes, vorbedachtes Verhalten. Wie noch

zu zeigen sein wird, kann man Befriedigungsaufschub und Aufschubverhalten als Untergebiete eines allgemeinen Planungsverhaltens betrachten. So gesehen wird Planungsverhalten zum übergeordneten Begriff.

Übrigens ist die Unterscheidung von "primärer" Sozialisationsforschung, die vor allem nach familiären Erziehungsbedingungen fragt und "sekundärer" Sozialisationsforschung, die außerfamiliäre Erziehungsbedingungen analysiert, weitgehend willkürlich. Meist geht in die Unterscheidung außer dem Kriterium intra- bzw. extrafamiliäre Sozialisation noch zusätzlich ein zweites Kriterium ein: die zeitliche Unterscheidung. So verstanden findet "primäre" Sozialisation bis zum Schuleintritt statt, ab dieser Zäsur wird dann häufig von "sekundärer" Sozialisation gesprochen, weil dann vermehrt zu den weiterbestehenden familiären Einflüssen andere soziokulturelle Faktoren (Schule, Lehrer usw.) hinzutreten. (Gelegentlich spricht man auch noch von einem "tertiären", dem Hochschulbereich der Sozialisation (z. B. K a m p e r, 1974). In der "tertiären" Sozialisation sollen offensichtlich Privilegierte so werden, daß sie endgültig gesellschaftlichen Vorstellungen einer geistigen Elite entsprechen).

Um einem ersten naheliegenden Mißverständnis vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, daß es in der vorliegenden Arbeit nicht um die Klärung von elterlichen Erziehungseinflüssen auf die Genese von Persönlichkeitsaspekten geht. Dies wäre ein Themengebiet in der "primären" Sozialisationsforschung (B a l d w i n, 1968). Zumindest die positive Auswirkung von elterlicher unterstützender Erziehung auf einige Aspekte kindlicher Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive scheint ja bereits mehrfach nachgewiesen (F i n k, 1972; 1974; 1975; G r a u e r, 1972²b; H e r r m a n n et al., 1968; 1973; K e i l & K e i l - S p e c h t, 1970; H e c k h a u s e n & O s w a l d, 1969).

Um dem zweiten naheliegenden Mißverständnis vorzubeugen, sei für die Sicht des unvoreingenommenen Lehrers nochmals darauf

hingewiesen, daß Leistungsmotivation (LM) nur ein Untersuchungsgegenstand von den drei hier etwa gleichgewichtig untersuchten Sachverhalten ist. Die beiden anderen angesprochenen Konstrukte sind Zukunftsperspektive (ZP) und Planungsverhalten. Dem "nur" an Leistungsmotivation interessierten Leser bleibt es natürlich vorbehalten, sich anhand der Gliederung auf die entsprechenden Teile der Arbeit zu "stürzen", vielleicht eingedenk der Tatsache, daß zumindest das Untersuchungsziel der vorliegenden Dissertation ist, auch Einblicke in einige der Leistungsmotivation benachbarte Gebiete zu versuchen. Dies geschieht allerdings unter Vernachlässigung der speziellen Überprüfung der Gültigkeit oder Bewährung einer der vielen Leistungsmotivationstheorien. So wird z. B. nicht das Leistungsmotivationsmodell von Atkinson & Feather (1966) überprüft, denn dies hat sich in einer Reihe von Untersuchungen mit recht positiven Ergebnissen bereits bewährt (z. B. Hermans, 1970; Meyer, 1973; Schneidder, 1973). Allerdings stützen sich die Teile der vorliegenden Arbeit, die sich mit LM befassen, implizit oder explizit auf dieses momentan vielleicht am besten bewährte Modell der LM.

Nun wird vielleicht interessieren, welche Begründung dafür vorliegt, daß neben LM auch Zukunftsperspektive und Planungsverhalten (als angeblich verwandte Konstrukte) hier gleichzeitig untersucht werden sollen. Ich möchte dazu drei ausgewählte Zitate anführen, nur als ausgesuchte Beispiele für viele andere. In der Literatur finden sich nämlich immer wieder glaubhaft klingende Formulierungen wie die folgende (Grauer, 1972², S. 40): "Das Aufstiegsstreben findet seinen Ausdruck ... vor allem im Verhaltensmuster aufgeschobener Befriedigung (deferred gratification pattern), das dazu befähigt, auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung zugunsten späterer erhöhter zu verzichten. Dies setzt eine Disziplinierung spontaner Affekte, eine Rationalisierung des Verhaltens und eine ausgesprochene Zukunftsorientierung voraus; es ist die "Bedingung jener Motivation und Zielgerichtetheit,

auf die das Zustandekommen von komplexen Leistungen angewiesen ist (E d e l s t e i n, 1966, S. 629)". Dieses Zitat ist beispielsweise eine Perle, wenn auch nicht ein Edelstein, für den Beweis, daß interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich der Sozialisation durchaus möglich ist: Pädagogen und Soziologen rekurrieren auf psychologische Forschungsergebnisse und tauschen Begriffe gegeneinander wie Briefmarken. Nun ist allerdings auch in der Psychologie häufig gleiches verschieden benannt worden und das Umgekehrte ist noch häufiger der Fall. Dies ist wahrscheinlich auch ein Grund dafür, daß eine Hauptaufgabe vieler Wissenschaften darin besteht, Ordnung in ihre Forschungsergebnisse zu bringen. Nicht umsonst werden neue Untersuchungen mit Vorliebe an der Nahtstelle zwischen einander widersprechenden Ergebnissen angesetzt.

Aber, um auf das Konglomerat von Komponenten des Aufstiegsstrebens bei G r a u e r (1972²; s.o. Zitat) zurückzukommen: O e r t e r schreibt dazu etwas bescheidener und aus anderem Gesichtswinkel (1975¹⁵, S. 174): "Das Statusstreben scheint in der unteren Mittelschicht am stärksten zu sein, was sich in der Statusmobilität (Aufsteigen zu einem höheren Status) und in Korrespondenz dazu in der Höhe der Leistungsmotivation anzeigt (C r o c k e t t, 1962)." O e r t e r relativiert allerdings dieses Ergebnis von C r o c k e t t durch eine Untersuchung von V o n t o b e l (1970) an deutsch-schweizerischen Rekruten, wo sich ein Anstieg der Leistungsmotivation über alle Schichten mit der stärksten Ausprägung in der Oberschicht zeigte. Hier wird also die (höhere) Leistungsmotivation mit (höherem) Aufstiegsstreben gleichgesetzt. Auch diese Zitate tragen wieder zur terminologischen Verwirrung bei. Für G r a u e r (1972^{2b}) ist Motivation neben Aufschubverhalten und Zukunftsperspektive ein wichtiger Bestandteil des Aufstiegsstrebens. Für O e r t e r (1975¹⁵) hingegen steht die höhere Leistungsmotivation einer Schicht "in Korrespondenz" zu der Stärke des "Statusstrebens". Es bleibt die Frage offen, ob das eine das andere ersetzt,

oder nur eine gemeinsame Schnittmenge vorliegt, einfach ausgedrückt: ist Statusstreben und Leistungsmotivation dasselbe, oder sind es nur miteinander verbundene, aber eigentlich selbstständige Sachverhalte? Für O e r t e r scheinen Statusstreben und Leistungsmotivation gleichberechtigt nebeneinander zu stehen. G r a u e r (1972²) benutzt hingegen Aufstiegsstreben als übergeordneten Begriff.

Lassen wir ergänzend den Begründer der deutschen Leistungsmotivationsforschung zu Wort kommen. H e c k h a u s e n schreibt (1974b, S. 175):

"So finden hoch Erfolgsmotivierte optimale Realisierungsmöglichkeiten für ihre leistungsthematischen Wert-Voreingenommenheit in Situationen und Lebensumständen, die durch die folgenden ... Punkte gekennzeichnet sind: ... Die Zukunftsorientierung ist weit, und auf unmittelbare Belohnung muß verzichtet werden." (Hervorhebung vom Verfasser). Nach H e c k h a u s e n (vgl. auch 1965; 1972) ist Leistungsmotivation ein übergeordnetes Dachkonstrukt (Superkonstrukt) unter dessen Mantel Belohnungsaufschub und Zukunftsperspektive als untergeordnete Teilaspekte verborgen sind. Bildlich gesprochen ist seine Vorstellung die eines Leistungsmotivationskuchens, von dem einige Stücke Befriedigungsaufschub und Zukunftsorientierung genannt werden. Wir werden u.a. untersuchen, ob diese Auffassung empirisch zu rechtfertigen ist.

Die drei oben angeführten Zitate von O e r t e r (1975¹⁵), G r a u e r (1972²) und H e c k h a u s e n (1974b) haben hier nur exemplarischen Charakter für eine Fülle von Literaturstellen (und Seminardiskussionen), in denen die drei Konstrukte Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Befriedigungsaufschub in einem Atemzug gebraucht werden. Gleichzeitig wird damit veranschaulicht, in welchem Begriffswirrwarr sich sonst durchaus ernstzunehmende Autoren bewegen. Hier scheint begriffliche, theoretische und empirische Klärung der Sachverhalte notwendig. So kritisiert z.B. auch K r o h - P ü s c h e l (1973, S. 46): "Der in den meisten

Erörterungen über Aufschubverhalten behauptete Zusammenhang von Belohnungsaufschub und Leistungsmotivation oder Zeitperspektive ist bisher experimentell nicht eindeutig nachgewiesen worden".

Ich möchte nun zwei Präzisierungen hinzufügen:

1. Das in den Zitaten erwähnte Aufstiegsstreben wird bei der anstehenden theoretischen und empirischen Analyse nicht oder nur am Rande berücksichtigt. Interessierten sei z.B. die umfangreiche Monographie "Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg" empfohlen, die von einer Mollenhauer-Schülerin, O r t m a n n (1972²) verfaßt wurde (vgl. B l a u, 1956; R o s e n, 1956; 1959; M a c k et al., 1966; u.v.a.).

2. Es erscheint aus noch später zu nennenden theoretischen Überlegungen notwendig, ein wichtiges Außenkriterium der Leistungsmotivation, das Anspruchsniveau, zu untersuchen (vgl. H o p p e, 1930; J u c k n a t, 1937).

T h o m a e & F e g e r bezeichnen Psychologie als permanenten wissenschaftlichen Versuch der "...: Beschreibung bzw. Messung der Variation von Verhalten und Erleben, Analyse der Bedingungen dieser Variation, Vorhersage des Verhaltens aufgrund von Gesetzmäßigkeiten". (T h o m a e & F e g e r, 1969, S. 2; Unterstreichung vom Verfasser).

Ich möchte entsprechend als Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit die Analyse der Variation von Verhalten und Erleben am Beispiel einiger Persönlichkeits- und Umweltvariabler verstehen (s. u. Ziele (b) und (c)).

Kurz zusammengefaßt lassen sich nun drei Hauptziele der beabsichtigten theoretischen und empirischen Analyse formulieren. Es wird in der vorliegenden Arbeit danach gefragt,

- (a) ob es eine allgemeine theoretische Konzeption gibt, die es erlaubt, die genannten drei Konstrukte (LM, ZP, PV) auf einem gemeinsamen sozialisationstheoretischen Hintergrund zu sehen,

- (b) Es interessiert uns außerdem, welche relative empirische Position diese drei Konstrukte zueinander einnehmen, die in der Literatur häufig in einem Atemzug genannt werden (z.B. Grauer, 1972²; Heckhausen, 1974b; Oerter 1975¹⁵), ja häufig fast synonym untersucht werden: So verstanden handelt es sich um einen Ordnungsversuch.
- (c) Ferner wird untersucht, ob und wie die drei Persönlichkeitsaspekte (Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Aufschubverhalten) von den unabhängigen Variablen Schicht, Intelligenz, Alter und Geschlecht abhängen.

Ziel (a) soll in den beiden folgenden Abschnitten (1.2 und 1.3) behandelt werden. Es wird also versucht, eine zumindest für die drei Konstrukte (Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Aufschubverhalten) verwendbare Theorie zu finden. Es ist allerdings zunächst eine Überlegung wert, ob es nicht eine allgemeingültige Sozialisationstheorie gibt, die prinzipiell die Sozialisation von Kindern erklärt. In Zusammenhang damit sollen vorab einige Definitionsversuche des Begriffs Sozialisation vorgestellt werden.

1.2. Gibt es eine bewährte Sozialisationstheorie?

Eine leichte Einführung zu diesem Problemkreis stellt der Band "Sozialisationsforschung" von Gottschalch und Mitarbeitern dar (Gottschalch et al., 1971). Sie berufen sich allerdings zunächst auf eine etwas kompliziert klingende Definition von Pressel (1970, S. 124): "Im Begriff Sozialisation konvergieren die Versuche einiger Wissenschaften, Voraussetzungen und Verlauf jenes Prozesses zu klären, während dessen der nur mit rudimentären Instinkten geborene Mensch allmählich die Verhaltenssicherheit eines Erwachsenen erwirbt und dabei psychisch wie sozial die Fähigkeit gewinnt, als Individuum zum arbeitsteiligen Reproduktionsprozeß der Gesellschaft beizutragen". (Übrigens ist

P r e s s e l s Aufsatz "Sozialisation " (1970) als anspruchsvolle Diskussion der Sozialisationstheorien zu empfehlen). Es gibt heute offensichtlich eine Vielzahl von mehr oder weniger umfassenden Ansätzen zu einer Theorie, die die Sozialisation des Kindes zu beschreiben oder zu erklären versuchen (vgl. B a l d w i n, 1968). Das Problem einer Theoriefindung verkompliziert sich u.a. auch schon deswegen, weil eine ganze Reihe von Wissenschaften (Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Ethologie, Vergleichende Verhaltensforschung, Kulturanthropologie) an Sozialisationsphänomenen interessiert sind. (Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ist allerdings aus vielerlei Gründen leider bisher kaum existent.)

In der (Sozial-) Psychologie ist wahrscheinlich die Definition von S e c o r d & B a c k m a n (1964, S. 523) am bekanntesten: "Sozialisation ist ein interaktioneller Prozeß, durch den das Verhalten eines Individuums so geprägt wird, daß es den Erwartungen der Gruppe entspricht, zu der es gehört". (Deutsch v. Verf.). Es würde hier zu weit führen, etwa die Differenzierungen in Primär- und Bezugsgruppe zu diskutieren (vgl. z.B. B r o w n, 1965; S e c o r d & B a c k m a n , 1964). Es mag hier vielleicht genügen, darauf hinzuweisen, daß soziales Lernen und gelernte Interaktionsstrukturen im menschlichen Verhalten eine tragende Funktion haben. (A h l b o r n, 1975; M o l l e n h a u e r, 1972; S c h w ä b i s c h & S i e m s, 1974; W a t z - l a w i c k u.a., 1971²). H e c k h a u s e n versteht z.B. Leistungsmotivation als Person-Umwelt-Bezug und betont die Interaktion von Sozialisationsvariablen (H e c k h a u s e n, 1972). Als drittes und letztes Beispiel für eine Sozialisationsdefinition sei die vielleicht berühmteste amerikanische genannt: "Sozialisation wird hier als weiter Begriff für den ganzen Prozeß benutzt, durch den ein Mensch - geboren mit Verhaltensmöglichkeiten enormen Ausmaßes - dazu gebracht wird, ein tatsächliches Verhalten zu entwickeln, das

innerhalb eines viel engeren Bereiches liegt - des Bereiches dessen, was für ihn im Hinblick auf die Wertvorstellungen seiner Gruppe gebräuchlich und annehmbar ist". (C h i l d, 1954, S. 655).

Die gebräuchlichen Definitionen konvergieren vielleicht vor allem in der Hinsicht, daß unter Sozialisation alle Interaktionsprozesse zusammengefaßt werden, die das Verhalten und Erleben eines Individuums nachhaltig beeinflussen. Aber es wäre hier wenig sinnvoll, die verschiedenen Schwerpunkte der existierenden mannigfaltigen Ansätze herauszustellen (vgl. auch F e n d, 1969; H e r r m a n n, 1969; R o l f f, 1972⁵; G o t t s c h a l c h et al., 1971; G r a u e r, 1972², a; b; B u t s c h k a u & T i l l m a n n, 1972; K a m p e r, 1974; u.v.a.).

Es wäre hier allenfalls sinnvoll, einige Schlaglichter gängiger Begriffe der Sozialisation zu setzen. Der Terminus selbst stammt übrigens von D u r k h e i m (zuletzt 1973), der, auf Gedanken von L o c k e zurückgreifend, den Menschen als "table presque rase" (fast leere Tafel) verstand. Dabei scheint mir persönlichkeits-theoretisch interessant, daß die lateinische "tabula" allemal eine Wachstafel war, die die angenommene Plastizität menschlicher Persönlichkeit bei einer gleichzeitigen gewissen Festigkeit vielleicht besser darstellt als die heutigen Schiefer- oder Kunststofftafeln, die allzu leicht auch unabsichtlich ausgewischt werden.

Gelegentlich wird zwischen "funktionaler" und "intentionaler" Sozialisation unterschieden; mit letzterer wird häufig Erziehung gleichgesetzt (z.B. W i l h e l m, 1968²). Aber trotz dieser manchmal recht feinen Unterscheidungen im Begriffsapparat (vgl. z.B. informelle und formelle Erziehung bei F e n d, 1969), stößt die Analyse des Sozialisationsgeschehens auf eine Reihe von methodischen und theoretischen Schwierigkeiten (vgl. M u n n, 1965; M e d i n n u s & J o h n s o n, 1969). Es liegen zwar viele, aber relativ winzige Forschungsergebnisse vor, die sich jeweils nur zum Teil

stringent in eine der Miniaturtheorien einordnen lassen. In der vorliegenden Arbeit soll der "intentionale" Anteil am Sozialisationsgeschehen unberücksichtigt bleiben. Erziehung durch Eltern, Lehrer usw. wird also nicht behandelt und dies allein schon aus ökonomischen Gründen nicht. Wir beschäftigen uns hier vielmehr mit "funktionaler" Erziehung, oder präziser einer weitgehend funktionalen Analyse der deskriptiven (beschreibenden) Konstrukte Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Aufschubverhalten.

Da wir schon einige Male von Konstrukten gesprochen haben, soll ganz kurz auf diesen Begriff eingegangen werden. Konstrukt wird im weiteren im Sinne von C r o n b a c h & M e e h l (1955) verwendet. Ein Konstrukt ist quasi ein Sammelbegriff, der hinter Daten stehend, diesen Bedeutung verleiht. Ein Punktwert für die Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Leistungsmotiv ist nicht identisch mit dem Konstrukt Leistungsmotivation. Konstrukte wie Leistungsmotivation (Zukunftsperspektive, Aufschubverhalten, Intelligenz, Angst usw.) werden in der Forschungspraxis quasi zu "selbständigen Begriffen", die von der Umgangssprache häufig verschieden sind, aber auf Fakten begründet sind (vgl. H e r r m a n n, 1969; aber auch schon L e w i n, 1963).

K a m p e r (1974) kritisiert die aktuelle Diskussion um Sozialisations-theorien. Er benennt sechs angeblich relevante Ansätze zu einer umfassenden Sozialisationstheorie:

- a) humanbiologischer -
- b) entwicklungspsychologischer -
- c) lerntheoretischer -
- d) psychoanalytischer -
- e) interaktionistischer -
- f) rollentheoretischer Ansatz.

Allen diesen Ansätzen sei gemeinsam, daß in ihnen eine zwiespältige Anthropologie¹⁾ versteckt sei. "In ihr steckt der unausgetragene Antagonismus²⁾ einer 'Naturwissenschaft' und einer 'Sozialwissenschaft' vom Menschen, die beide auf Totalisierung drängen und einander doch gelten lassen müssen". (K a m p e r, 1974, S. 17).

1) Anthropologie: (griech.) die Lehre vom Menschen (vgl. H e h l m a n n, 1974¹¹⁾).
2) Antagonismus: (unvereinbarer) Gegensatz.

Nun glaube ich einfach nicht, daß jemals auch nur partiell einer der genannten Ansätze das gesamte Sozialisationsgeschehen zu erfassen versucht hat, oder den Anspruch hatte, eine umfassende Sozialisationstheorie zu sein. Das geht schon aus rein zeitlichen Gründen nicht: Sozialisationsforschung gibt es in größerem Umfange in Amerika erst seit etwa den Vierziger Jahren (vgl. S e a r s, 1941; B r o n f e n b r e n n e r, 1958; B a l d w i n, 1968) und "Die Sozialisationstheorie als wissenschaftliche Disziplin ... konnte sich ... Ende der fünfziger Jahre auch in Deutschland einbürgern..." sagt K a m p e r selbst (1974, S. 18). Die genannten Ansätze (Lerntheorie, Psychoanalyse usw.) liegen aber in ihren Anfängen zum Teil sogar noch im vorigen Jahrhundert.

Hinzu kommt, daß die genannten Ansätze gefächert sind. Es scheint wenig zweckmäßig, von dem lerntheoretischen Ansatz zu sprechen. Vielmehr gibt es eine Vielzahl von Miniaturtheorien, die z.T. gravierende Unterschiede aufweisen, ja oft unvereinbar sind (vgl. "Das Dilemma der Lerntheorien", F o p p a, 1965; M o w r e r, 1960, a; b; H i l g a r d & B o w e r, 1971; u.v.a., es scheint müßig, mehr aufzuzählen). Ähnliche weitgehende Differenzierungen sind bei psychoanalytischen Modellen angebracht¹⁾ (vgl. nur z.B. W y s s, 1961). Andererseits ist K a m p e r s Analyse insofern richtig, als die antiquierte Vorstellung von dichotomen "Natur"- und "Geistes"-wissenschaften überholt ist. Ebenso wenig bringt uns übrigens die alte Unterscheidung von "nomothetischer" versus

¹⁾ vgl. Alexander, 1971; Brenner, 1955; Fenichel, 1973; Fromm, 1967; 1970; Junker, 1973; Moser, 1974; Richter, 1970; 1972; Toman, 1970; Uexküll, 1963; u.v.a.

"idiografischer" Wissenschaft weiter (W i n d e l b a n d, 1894; H e r r m a n n, 1965). Heute wird in Ost¹⁾ und West mit empirischen Methoden (Statistik usw.) gearbeitet (vgl. K l i x, 1972; L ö w e, 1971²; S c h m i d t, 1973; K o s s a k o w s k i & L o m p s c h e r, 1971). Lediglich der ökonomische Verwertungszusammenhang bestimmt die theoretischen Diskrepanzen. Folglich sind Diskussionen um Pseudogegensätze unfruchtbar. Vor allem dann, wenn eigentlich ideologische Diskrepanzen bei Diskussionen emotional aufgeladen im Hintergrund stehen. Vielleicht könnte die Unterscheidung von "marxistischer" und "nicht marxistischer" Wissenschaft besser verdeutlichen, worum es häufig wirklich geht.

Die Diskussion um das polemische "Elend in der Philosophie" scheint jedenfalls festgefahren (P o p p e r, 1969), der "kritische" Rationalismus noch relativ jung. Der "Wissen"-schaftler, zumindest der Psychologe, wird insgesamt immer bescheidener, in Bezug auf Theorie anspruchsloser: dies scheint der Zeittrend der siebziger Jahre.

Blicken wir nur etwa ein halbes Jahrhundert zurück, so war die Psychologie voll der theoretischen Ansätze und Diskussionen, vielleicht einfach deswegen, weil Psychologen damals noch Zeit zum beschaulichen Nachdenken hatten (A l l p o r t, 1937; L e w i n, 1935; 1936; S p r a n g e r, 1926; W u n d t, 1918¹³; u.v.a.).

Es gilt heute, zunächst die vorhandenen Theorien aufzuarbeiten. Vielleicht kommt L e w i n (1935; 1936; 1963; 1969) mit seinem umfassenden Anspruch am ehesten in die Nähe einer bewährten Sozialisationstheorie. Er weist schon darauf hin,

1) Interessanterweise war in China eine Zeitlang Psychologie völlig verboten, nach der "großen proletarischen Kulturrevolution" wurde als erstes psychologisches Lehrbuch W o o d w o r t h & S c h l o s b e r g: "Experimental Psychology" (1960³) eingeführt. (Pers. Mitteilung M e r z, 1968).

daß amerikanische Psychologen in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren i.a. nicht gerne theoretisierten. Ab Mitte der dreißiger Jahre bildete sich wieder ein Interesse an psychologischen Theorien (H u l l, 1939; 1943; T o l m a n, 1935; L e w i n, 1935; 1940; 1963).

Die Problematik der heutigen Diskussion um die Sozialisationstheorie skizziert K a m p e r (1974, S. 13): "Nun muß einschränkend betont werden, daß es eine fertige 'Disziplin' wie die in ihren Aufgaben umrissene Theorie der Sozialisation noch nicht gibt Die Dynamik des Gegenstandes sprengte bislang jede theoretische Fassung des Problems." Es wird noch zu überprüfen sein, ob dieser schwarze Skeptizismus in diesem Umfang berechtigt ist. K a m p e r s wissenschaftstheoretischer Anspruch wird klar, wenn er zu der Forderung kommt, es "muß über die bloße Sammlung von Erkenntnissen und die säuberliche Addition von Theorien hinausgegangen werden wie über ein pauschales Theorieverdikt und eine abstrakte Erkenntnisverweigerung. Was not tut, ist eine kritische Theorie der Sozialisation..." (K a m p e r, 1974, S. 12).

Wichtig erscheinen mir auch nach intensiver Beschäftigung mit der vor anderen zu nennenden "kritischen Erziehungstheorie" von M o l l e n h a u e r (1972) die Erziehungsziele, die eine Erziehungspsychologie¹⁾ implizit und eine Erziehungswissenschaft explizit verfolgt, wenn auch hier der Raum nicht reicht, sie gebührend zu diskutieren.

In Ansätzen zu "kritischen" Erziehungstheorien werden heute häufig folgende (hier nur schlagwortartig unter anderen zu nennende) Ziele angestrebt: Reflexionsfähigkeit des Individuums, Selbständigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Metakommunikation, d.h. der gemeinsamen Bemühung in die Art Einsicht zu

1) Erziehungspsychologie ist die z.B. in Chile praktizierte Zusammenfassung von pädagogischer und klinischer Psychologie (pers. Mitteilung von Dipl.-Psych. Ricardo Küpfer).

gewinnen, wie man miteinander umgeht mit der Absicht zu lernen, wie man sich besser in Paar- oder Gruppenbeziehungen verständigt (F e u e r s t e i n, 1973; K l a f k i, 1971; M o l l e n h a u e r, 1969²; 1972; S c h w ä b i s c h - S i e m s, 1974; W a t z l a w i c k u.a., 1971²; 1974).

1.3. Feldtheoretische¹⁾ Überlegungen

"Im jetzigen Augenblick wird die Feldtheorie wohl nur durch eine Minderheit von Psychologen anerkannt. Dennoch gibt es vermehrt Anzeichen dafür, daß praktisch alle Zweige der Psychologie - wie die Psychologie der Wahrnehmung, der Motivation, die Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Tierpsychologie und die Pathopsychologie - sich in Richtung einer Feldtheorie entwickeln, und zwar viel rascher als man es vor ein paar Jahren erwartet hätte." (L e w i n, 1942 in: L e w i n, 1963, S. 106).

Was ist und was will Feldtheorie? "Die Feldtheorie kann wahrscheinlich gar nicht in derselben Weise wie Theorien im gewohnten Wortsinn als richtig oder falsch beurteilt werden. Man definiert sie besser als eine Methode, nämlich eine Methode der Analyse von Kausalbeziehungen und der Synthese wissenschaftlicher Konstrukta." (L e w i n, 1963, S. 88).

L e w i n kann als Begründer der Feldtheorie gelten. Er versucht z.B. Feldtheorie und Lernen zu verknüpfen (L e w i n, 1942).

Außerdem definiert er das psychologische Feld in Bezug auf die gegebene Zeit (1943) und stellt somit eine Verbindung zur Zeitperspektive (F r a n k, 1939) her: "Einer der Hauptsätze

1) Feldtheorie wird hier synonym mit Handlungstheorie gebraucht. Sie ist in Zusammenhang mit dem Stichwort "action research" (= Handlungsforschung) zu sehen.

der psychologischen Feldtheorie kann wie folgt formuliert werden: Jedes Verhalten oder jede sonstige Veränderung innerhalb eines psychologischen Feldes ist einzig und allein vom psychologischen Feld zu dieser Zeit abhängig." (Lewin, 1963; S. 88; zuerst 1943). Selten wurde Lewin so gründlich mißverstanden wie bzgl. des Zusammenhangs von Zeitperspektive und Feldtheorie (vgl. z.B. Straus, 1956²). Tatsächlich ist Lewin der Auffassung, "daß die psychologische Vergangenheit und Zukunft gleichzeitig Teile des psychologischen Feldes sind, das zu einer bestimmten Zeit existiert" (1943, S. 303).

Wir hatten schon davon gesprochen, daß eine der Leitfragen der Psychologie ist, was menschliches Verhalten determiniert (Thomae & Feger, 1969). Lewins Feldtheorie stellt einen sehr breiten Versuch dar, diese Frage anzugehen.

Er versucht sogar, auch psychoanalytische Vorstellungen, z.B. die Regression, in sein Modell menschlichen Verhaltens aufzunehmen (Lewin, 1941). (Dabei differenziert er weitergehend zwischen Regression und Retrogression).

In seinem Aufsatz über "Feldtheorie und Lernen" (1942) zieht er interessante Verbindungen zu Motivation und Anspruchsniveau: "Soweit das Lernen mit der Motivation zusammenhängt, handelt es sich entweder um eine Veränderung der Bedürfnisse oder um einen Wechsel in den Mitteln zu ihrer Befriedigung. Zu solcherart Prozessen gehören nicht nur Beispiele wie das Süchtigwerden oder die Entwöhnung von einer Droge und jede ideologische Bekehrung, sondern auch der normale Vorgang der Akkulturation¹⁾ im Lauf der Kindheit oder beim Eintritt in eine neue soziale Gruppe. Offenbar stehen die Kräfte, welche solche Arten des Lernens steuern, mit dem gesamten Bereich der

1) Akkulturation: Das Hineinwachsen in die kulturelle oder soziale Situation (vgl. Hehlmann, 1974¹¹).

Bedingungen, welche die Motivation und die Persönlichkeitsentwicklung bestimmen, in Zusammenhang. Wir haben hier nur einige wenige - die grundlegenden - Gesetze über Bedürfnis und Sättigung, Zielstrukturen, das Anspruchsniveau und das Problem der Gruppenzugehörigkeit erwähnt". (L e w i n, 1963, S. 125). Er unterscheidet übrigens "Lernen als Veränderung der Erkenntnisstruktur"¹⁾ und "Lernen im Sinne einer Veränderung der Motivation". Beide Lernarten haben in der Folgezeit zu einer Fülle von Experimenten geführt. Für unseren Zusammenhang ist vielleicht wichtig, erstens darauf hinzuweisen, daß in den beiden obigen Zitaten Gegenstände unserer Untersuchungen angesprochen werden: Zukunftsperspektive, die ein Bestandteil der Zeitperspektive ist, Leistungsmotivation, die eine Komponente der Motivation darstellt und Akkulturation, die mit einiger Vorsicht als Synonym für "funktionale Sozialisation" angesehen werden kann.

Zweitens ist auffällig, daß wir in dem bisher Besprochenen vier der sechs Ansätze zu einer Sozialisationstheorie von K a m p e r (1974; s.o.) wiederfinden: Lerntheorie, Psychoanalyse, Rollentheorie, Entwicklungspsychologie sind allesamt angesprochen, z.T. den späteren Forschungen vorweggenommen, aber leider in der internationalen Literatur ebenso wie bei K a m p e r (1974) wieder vergessen worden. Es gilt also der Satz "Die Soziologen nutzten die Vorteile, welche die Feldtheorie als eine ideologiefreie und unmittelbar bei sozialer Wirklichkeit bleibende Theorienbildung bietet, bis heute kaum" (L o h r, 1963, S. 15) sogar heute noch für die Erziehungswissenschaft.²⁾ K a m p e r z.B. (1974!) erwähnt L e w i n nicht einmal. Die Psychologie beginnt heute langsam wieder sich mit L e w i n zu beschäftigen (z. B. G r a u m a n n, 1975). Ich bin der Vollständigkeit halber

1) Heute spricht man häufig mit einem Modewort von Kognition.

2) Vgl. aber K l a f k i, 1973.

K a m p e r noch den Nachweis schuldig, daß sich L e w i n auch mit dem "humanbiologischen Ansatz" befaßte. Der Nachweis findet sich z.B. in seinem Aufsatz über die Genidentität (L e w i n, 1922).

Aber darüber hinaus weist L e w i n auf wichtige Verbindungen zur Ökonomie und Kulturanthropologie hin (L e w i n, 1963). Da in der vorliegenden Arbeit nicht nur Leistungsmotivation, sondern auch die verwandten Konstrukte Zukunftsperspektive und Planungsverhalten analysiert werden sollen, erscheint es zweckmäßig, zunächst sein theoretisches Konzept zu betrachten, das alle drei Aspekte integrativ verstehen läßt.

Reden wir z.B. von Zukunftsperspektive, so ist auch dort immer im Hintergrund das theoretische Konzept von L e w i n (1943) zu sehen, wenn auch der konkrete Begriff von F r a n k (1939) geprägt wurde.

Es mag hier sinnvoll sein, einige Grundannahmen der L e w i n'schen Theorie in aller Kürze darzustellen. (Die Theorie wird als bekannt vorausgesetzt).

$$V = f(S)$$

Das Verhalten (V) ist eine Funktion der Situation (S), oder in L e w i n'scher Sprache des psychologischen Lebensraums (=S). "Wir wollen im folgenden den Terminus 'psychologischer Lebensraum' benutzen und wollen darunter den Gesamtbereich dessen verstehen, was das Verhalten eines Individuums in einem gegebenen Zeitmoment bestimmt" (L e w i n, 1969, S. 34). Der psychologische Lebensraum gilt "als Inbegriff möglicher Geschehnisse" im Gegensatz zu "unmöglichen Geschehnissen". Ein entlassener Angestellter kann z.B. keine Einkäufe/Verkäufe mehr für die Firma veranlassen (unmögliche Geschehnisse), aber kann dafür gegenüber dem Chef auftrumpfen oder morgens lange schlafen (mögliche Geschehnisse)(nach L e w i n, 1969, S.36).

Der psychologische Lebensraum unterteilt sich in Person (P) und Umwelt (U). Somit stellt sich die obige Funktion so dar:

$$v = f (P U)$$

Das Ausmaß, in dem ein konkretes Verhalten von Persönlichkeits- oder Umweltvariablen bestimmt wird, kann jeweils verschieden sein (Lewin, 1969). Der Lebensraum weist mehrere Dimensionen auf: z. B. Realität versus Irrealität (Lewin, 1969, S. 200 - 211).

Lewin fordert, daß zur Definition des Lebensraumes nur soviel Dimensionen angegeben werden sollen, wie unbedingt notwendig (Ökonomieproblem). Da Lokomotion¹⁾ im Lebensraum nur möglich ist, wenn mehr als eine Dimension vorhanden ist, liegen mindestens zwei Dimensionen vor. Die dritte Dimension Lewin'scher Feldtheorie ist die Realitäts-Irrealitätsebene. Die Frage bleibt bei Lewin offen, ob analog zum physikalischen Raum, auch in der Feldtheorie die vierte Dimension die der Zeit sein kann. Raum wird bei Lewin übrigens nicht im Sinne des euklidischen Raumes gebraucht. Es handelt sich nach Lewin um einen topologischen oder hodologischen Raum. "Gewisse Arten der Geometrie, wie etwa die Topologie, sind zur Darstellung der Struktur von psychologischen Situationen sehr nützlich ..." (Lewin, 1963, S. 106; Unterstreichung von mir).

Um vorschneller polemischer Etikettierung vorzubeugen (was manchmal in Gruppendiskussionen leider immer noch geschieht), möchte ich darauf hinweisen, daß Lewin sich nicht als Physikalist, zumindest nicht als typischer Physikalist versteht. Er ist also nicht dafür, stets und ständig Psychologie physikalisch erklären zu wollen und wendet sich z.T. sogar sehr scharf gegen diese Tendenz in der Psychologie. Wer nun immer noch in sich die Tendenz fühlt, Lewin als Physikalisten abqualifizieren zu wollen, dem sei empfohlen, zur rationalen Überprüfung seiner emotionalen Vorurteile die Originale nachzulesen (zumindest: Lewin, 1963 und 1969).

1) Lokomotion: "Jedes psychologische Phänomen, das als eine Ortsveränderung dargestellt werden kann - und das gilt für die meisten Fälle von 'Verhalten' -, ..." (Lewin, 1963, S. 82).

Ausgehend von L e w i n s programmatischer Formel $V = f(P, U)$, entwickelten eine Reihe von Motivationsforschern eigene Konzepte (T o l m a n, 1952; R o t t e r, 1966; und vor allem A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966). R o t t e r (1966) integriert dabei die Ansätze von T o l m a n s kognitivem Motivationsmodell und L e w i n scher Feldtheorie (T o l m a n, 1952; L e w i n, 1935). Die Theorien sollen hier nicht in aller Breite dargestellt werden. Der interessierte Leser sei zur Einführung auf die entsprechenden Kapitel in dem Sammelband "Die Motivation menschlichen Handelns" von H a n s T h o m a e (1965) verwiesen. Auch A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) geben eine übersichtliche Einführung in den Problemkreis.

Bei näherer Beschäftigung mit den genannten Theorien (T o l m a n, 1935; L e w i n, 1930; R o t t e r, 1966; A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966) fällt auf, daß sich die Theorien von A t k i n s o n und Mitarbeitern und das T o l m a n s kognitive Motivationskonzept auf den Aspekt des motivierten Verhaltens bzw. Handelns konzentrieren. Die Feldtheorie von L e w i n (1930) ist allerdings noch umfassender. Wie sich theoretisch leicht versteht, kann sie noch am ehesten übergreifend Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten integrieren.

In der Literatur wird L e w i n s Theorie mit Vorliebe in der Motivationsforschung, in der Psychologie der Zeitperspektive, in der Anspruchsniveauforschung (L e w i n et al., 1944) und manchmal auch zum theoretischen Verständnis des Planungsverhaltens (M e y e r s, 1944; M e l t z o f f et al., 1953; K a s a k o s, 1971) angewendet. Sie wird hier und im folgenden quasi als Metatheorie im Sinne eines theoretischen gemeinsamen Daches verwendet, wenn sie auch nicht im Detail ausgeführt wird.

Weitere Spezifika der Feldtheorie sollen an geeignetem Ort in den folgenden Abschnitten auf die Untersuchungsgegenstände (AN, ZP, LM und PV) angewendet und dort im Zusammenhang diskutiert werden.

Bei dem Versuch - denn darum kann es sich hier nur handeln - das L e w i n s c h e Konzept an die hier zentral untersuchten Sachverhalte heranzutragen, dürften sicherlich gravierenden methodologische und theoretische Schwierigkeiten auftreten.

a) Die methodologischen Schwierigkeiten dürften u.a. darin liegen, die untersuchten Konstrukte und deren begriffliche Dimensionen in mathematisch operationalisierter Weise darzustellen. Eines der Hauptanliegen L e w i n s war es ja, eine mathematisierte, logische Darstellungsform psychologischer Realität in sukzessiver Approximation zu erreichen. Wir können in der vorliegenden Arbeit diesen Anspruch nur sehr begrenzt oder gar nicht erfüllen. Am leichtesten scheint die Mathematisierung noch im Zusammenhang mit der Untersuchung zum Anspruchsniveau zu sein, da hier schon einige Vorarbeiten geleistet worden sind (E s c a l o n a , 1940; L e w i n , 1963; L e w i n et al., 1944). Die Mathematisierung der L e w i n s c h e n Theorie ist inzwischen in einer eigenen "Schule", dem "Research Center for Group Dynamics", erst am Massachusetts Institute of Technology, später an der Universität von Michigan weiter vorangetrieben worden.

b) Die theoretischen Schwierigkeiten dürften u. a. darin liegen, die Untersuchungsgegenstände adäquat einzugrenzen. (wir können in diesem Rahmen z.B. nicht eine L e w i n s c h e Metainterpretation sämtlicher Lerntheorien liefern.) Wir können allenfalls skizzieren, wie die Feldtheorie ansatzweise mit einer ausgewählten Leistungsmotivationstheorie (A t k i n s o n & F e a t h e r , 1966), der Theorie der Zukunftsperspektive und der Theorie des Planungsverhaltens verknüpft werden kann. Eine positive Ausnahme könnte vielleicht die Anwendung feldtheoretischer Überlegungen auf die Theorie der Anspruchsniveausetzung bilden, da hier eine spezielle modifizierte Form vorliegt (L e w i n et al., 1944).

Mehr als einige Berührungspunkte empirischer wie theoretischer Art aufzuzeigen, dürften über das in diesem Rahmen mögliche hinausgehen.

Wir stellten ausgehend von feldtheoretischen Überlegungen u. a. Untersuchungen darüber an, wie sich Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive oder Planungsverhalten beim Schulkind entwickeln und versuchen so, einen (wenn auch vergleichsweise bescheidenen) Beitrag zum entwicklungspsychologischen Aspekt zu leisten. Insgesamt ist die Arbeit vorrangig in das Gebiet der Pädagogischen Psychologie einzuordnen, wenn auch die Verbindung zu Sozialpsychologie bzw. Soziologie (z.B. Schichtproblematik) und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen häufig auf der Hand liegen und evtl. angedeutet werden.

Es scheint prinzipiell denkbar, wegen ihres hohen Allgemeingrades die Feldtheorie ebenfalls auf die bei unseren Untersuchungen kontrollierten Variablen (Alter, Geschlecht, Intelligenz und Schicht) der Schulkinder zu beziehen.

In den nun folgenden Abschnitten werde ich jedoch vorrangig versuchen, einige Berührungspunkte zwischen Feldtheorie und den Einzeltheorien zu Leistungsmotivation, Anspruchsniveau, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten aufzuzeigen. Außerdem soll selbstverständlich relevante neuere Literatur, vor allem bzgl. empirischer (und theoretischer) Befunde zu den Untersuchungsgegenständen herangezogen werden, um den Stand des jeweiligen Problems, ggf. unter Berücksichtigung seiner Entstehungsgeschichte, zu schildern. Vor allem bei den Leistungsmotivationstheorien gibt es ja in den letzten Jahrzehnten interessante Entwicklungen in den Operationalisierungen (z.B. H e r m a n s , 1969; V e r o f f , 1973) und in der Theorienbildung (H e c k h a u s e n , 1963; 1965; 1972; 1974a; b; M c C l e l l a n d , 1953; 1961; M e y e r , 1973; S c h n e i d e r , 1973; W e i n e r , 1970; A t k i n s o n & F e a t h e r , 1966; u.v.a.).

1.4. Leistungsmotivation¹⁾

1.4.1. Definitionen und Begriffswirrwarr

Leistungsmotivation (LM) wird häufig, ja fast meist als Paradigma (Modell) einer motivational ausgeprägten Situation verstanden. Analog könnte man von Furcht als erlernter Motivation, "erworbenem Trieb" sprechen (G r a u m a n n, 1969). Andere Beispiele für die Möglichkeiten motivationaler Zustände sind: Hunger oder Durstmotivation (biologische oder sog. primäre Triebe), sexuelle oder aggressive Tendenzen (nur z.T. biologisch determinierte, ansonsten gelernte oder "sekundäre Triebe"), Gesellungs- und Anschlußmotivation oder Machtmotivation (hauptsächlich gelernte, also sog. "sekundäre Triebe"). Dabei werden als "sekundäre Triebe" von G r a u m a n n (1969) diejenigen Motive verstanden, deren dauernde Deprivation (Entbehrung) zum Tode des Individuums führen würde, alle anderen Triebe wären "primäre" (eine im übrigen etwas strittige Unterscheidung). Sexualität etwa wäre folglich bei G r a u m a n n kein "primärer", sondern ein "sekundärer Trieb". Wie die gewählten Beispiele nahelegen, ist es wahrscheinlich exakter anzunehmen, daß es kontinuierliche Übergänge von "primären" (biologischen) zu "sekundären" (hauptsächlich gelernten) Motiven gibt. "Unter einem Motiv versteht A t k i n s o n (1957) allgemein die Fähigkeit, nach einer bestimmten Art von Befriedigung zu streben." (S c h n e i d e r, 1973, S. 18).

A t k i n s o n & F e a t h e r (1966, S. 7) sagen:

"... motivation is the result of interaction between characteristics of personality and immediate environmental influences."

Dabei ist die Verbindung zu L e w i n s Auffassung von Verhalten (V) als Funktion von Person (P) und Umwelt (U) offensichtlich (s.o. Abschn. 1.3.).

1) Als bekannt vorausgesetzt bzw. zur Einführung empfohlen werden mindestens: G r a u e r (1972², a; b); G r a u m a n n (1969, ganz); H e r r m a n n, 1969, 210-225; H e c k - h a u s e n (1972; 1974); N u t t i n (in: A r n o l d et al., 1971, S. 578-590); V e r o f f (1973).

Definitionen der Leistungsmotivation: Die jeweiligen Definitionen von (Leistungs-)motivation differieren je nach theoretischer Orientierung der Autoren. Leistungsmotivation wird ja auch bei A t k i n s o n und Mitarbeitern nur als Paradigma einer motivational ausgeprägten Tendenz verstanden.

In frühen Arbeiten von Mc C l e l l a n d und A t k i n s o n wurde das Leistungsmotiv stets als das erfolgssuchende Motiv verstanden.

"The achievement motive is considered a disposition to approach success." (A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966, S. 13). Diese Definition wird in leichten Abwandlungen in der Regel auch später beibehalten, jedoch wird festgestellt, daß es gleichzeitig die Tendenz gibt, Mißerfolg zu meiden.

"The motive to avoid failure is considered a disposition to avoid failure and/or a capacity for experiencing shame and humiliation¹⁾ as a consequence of failure." (a.a.O.).

Die Stärke der Motivation wird sodann, wie noch näher auszuführen sein wird (s.u. 1.4.2) als Funktion von Motiv, Erwartung und momentanem Anreiz verstanden.

Die umfangreichsten und sorgfältigsten Überprüfungen des A t k i n s o n Modells nebst mehreren Variationen und Ergänzungen (zumindest im deutschsprachigen Raum) wurden wohl von S c h n e i d e r (1973) und M e y e r (1973) vorgenommen.

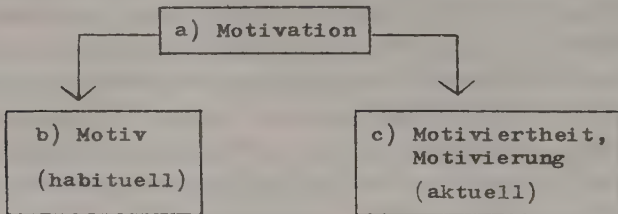
Definition der Leistungsmotivation nach M e y e r (1973, S. 37): "Leistungsmotivation (Motivierung) ist die situativ angeregte Tendenz, leistungsbezogenes Verhalten zu vollziehen oder zu unterlassen. Leistungsbezogen ist Verhalten immer dann, wenn das Individuum dessen Resultat anhand von selbst oder von anderen auferlegten Gütemaßstäben, die es als verbindlich erachtet, einschätzt. Dabei kann der Handlungseffekt Erfolg oder Mißerfolg sein. Die Leistungsmotivationstheorie versucht,

1) Erniedrigung

Richtung, Stärke und Dauer solchen Verhaltens zu erklären und vorauszusagen."

Wie in dieser Definition angedeutet wird, legt M e y e r den Schwerpunkt seiner empirischen Untersuchungen und theoretischen Überlegungen auf die Auswirkung von erlebter Selbstverantwortlichkeit (Kausalattribution s.u.). Zum Vergleich kann auch die Definition der Leistungsmotivation von H e c k h a u s e n herangezogen werden. (s.o. S. 1).

Motivation, Motiv, Motiviertheit: Eigentlich könnte man die drei Begriffe zur begrifflichen Präzisierung etwa wie folgt - voneinander getrennt - verwenden.



a) Motivation ist das übergeordnete Konstrukt, das das Motiv-vorhanden-sein beim Menschen erfaßt.

b) Das Motiv ist überdauernd, habituell im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals (traits). Ein Mensch ist z.B. manchmal nicht motiviert (nicht hungrig, er hat gerade gegessen), aber das Motiv ist immer da. Man würde ja zugeben, daß das Hungermotiv trotzdem als überdauerndes Merkmal vorhanden ist, auch wenn es momentan nicht aktualisiert wird. Dies gilt auch für das Leistungsmotiv.

c) Motiviertheit und Motivierung werden hier synonym verwendet. Gemeint ist damit das aktuelle oder aktualisierte Motiv, die momentane Ausprägung des Motivs. Im Falle der Hungermotivierung kann der Grad des Hungers beispielsweise über die Menge des Fressens erschlossen werden, die ein Hund bei

beliebig großer Futtervorgabe verschlingt. (Bei Welpen sollte man damit vorsichtig sein, da sie dazu neigen, sich zu überfressen). Oder man kann die Magensekretion, den Blutzuckerspiegel und ähnliche physiologische Indikatoren heranziehen. Man mißt auch manchmal die Geschwindigkeit, mit der ein Tier den Futterplatz aufsucht und erschließt daraus die graduelle Ausprägung des Hungers.

Natürlich sind bei all diesen Meßoperationen eine Fülle von Fehlerquellen vorhanden; mit der Kontrolle dieser Fehlerquellen beschäftigen sich Psychologen seit über hundert Jahren, deswegen braucht man hier auch nicht über Trivialitäten - etwa die stark begrenzte Übertragbarkeit von Tierexperimenten auf den Menschen, das ist evident - extensiv zu diskutieren (vgl. zusammenfassend: S a d e r & K e i l, 1966; u.v.a.). Nur eine Eingrenzung ist hier vielleicht wichtig: Das Untersuchungsziel bestimmt diejenigen Fehlerquellen, die nach menschlichem und psychologischem Ermessen kontrolliert werden sollten.

Der Sprachgebrauch von Motivation als Oberbegriff, Motiv als trait und Motivierung als aktueller Zustand geht übrigens vor allem in der Leistungsmotivationsforschung bei allen Autoren stets und fast schon traditionell durcheinander.

In der vorliegenden Arbeit wird es leider auch nicht ganz gelingen, diese drei Begriffe durchgängig in der oben differenzierten Weise zu gebrauchen. Das geht u.a. schon deswegen nicht, weil ja die Autoren im jeweiligen Kontext die Begriffe verschieden gebrauchen. Folglich würde die oben vorgeschlagene Präzisierung paradoxerweise spätestens dann beim Leser Verwirrung hervorrufen, wenn er die Originalarbeiten liest. Es handelt sich also um einen schon chronisch gewordenen *circulus vitiosus* von Begriffsverwirrung¹⁾, der in der Literatur zementiert ist.

1) Übrigens ist dies nur symptomatisch für eine ganze Reihe von Fachtermini auch in Nachbarwissenschaften, vgl. H o f m a n n s klare Differenzierung von Macht, Autorität und Herrschaft (1969, S. 29-33). Leider gehen auch diese Begriffe noch immer in der Literatur und in Diskussionen durcheinander.

1.4.2. Das Risikowahlmodell von A t k i n s o n & F e a t h e r

L e w i n s Feldtheorie (1953; 1963; 1969) hat vor allen fünf unten aufgeführten Theorien den höchsten Allgemeinheitsgrad. Der Ansatz von L e w i n et al. (1944) ist dabei speziell auf die Anspruchsniveauforschung bezogen und stellt somit eine Anwendungsform der Feldtheorie dar (vgl. L e w i n, 1963; 1969).

A t k i n s o n & F e a t h e r haben unter motivationstheoretischen Gesichtspunkten folgende bekannte Modelle einander gegenübergestellt (A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966, S. 36):

Abb. 1: Erwartung-mal-Wert-Theorien

Theoretiker	Konzept	Resultante
Lewin et al.	Subjective probability x valence	Force (weighted valence)
Tolman	Expectation, need-push, valence	Performance vector
Rotter	Expectancy and rein- forcement value	Behavior potential
Edwards	Subjective probability x utility	SEU
Atkinson	Expectancy x (motive x incentive value)	Resultant motivation

Die obige Darstellung ist nach einem ganz einfachen Prinzip aufgebaut, wenn sie vielleicht zunächst auch verwirrend erscheinen mag. Alle Theoretiker sind sich über eine gemeinsame Gleichung

Erwartung-mal-Wert

einig. Die sog. Erwartung-mal-Wert Theorien spielen heute in der Verhaltens- und Motivationsforschung eine große Rolle (vgl. S e c o r d & B a c k m a n, 1964). Die Darstellung

zeigt, daß ähnliche Typen von Gleichungen aus fünf verschiedenen Gebieten entwickelt worden sind und trotzdem vielleicht eine Integration - eventuell über mathematische Präzisierung im Rahmen der Entscheidungstheorie - denkbar ist. Diese Integration wird jedoch auch von A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) nicht erreicht, aber auch nicht angestrebt, da sie sich auf ein Motivationskonzept beschränken.

Formalisierung: Die wesentliche Erweiterung des Modells von A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) im Vergleich zu A t k i n s o n & R e i t m a n (1958) besteht in der Annahme eines "incentives", eines situationsspezifischen Anreizes. Das Modell von A t k i n s o n & R e i t m a n (1958) wurde ja ursprünglich wie folgt dargestellt:

Modell I $M = m \times e$ (A t k i n s o n & R e i t m a n,
1958)

Dabei bedeutet M (Motivation) den durch angemessene Erwartung herbeigeführten motivierten Zustand des Individuums, m (Motiv) die latente Disposition nach einem bestimmten zielorientierten Zustand zu streben und e die Erwartung, daß das Ziel dieses Motivs (im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals) durch eine Handlung erreicht werden kann. Die Verknüpfung der Variablen m und e ist multiplikativ, wenn also eine Größe Null wird, ist M ebenfalls Null, d.h. es liegt keine Motivation vor. Eigentlich müßte man von Motiviertheit statt von Motivation sprechen, da es in diesem Modell genommen um die Beschreibung des aktuellen motivierten Zustandes geht, wenn dieser auch durch ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal mal eine spezifische Erwartung determiniert ist (s.o.).

Ich habe bereits andernorts berichtet, daß sich das Modell von A t k i n s o n & R e i t m a n z.T. bewährt hat (F i n k, 1972, S. 40): H e r m a n s stellte (1970) fest, daß Hochleistungsmotivierte in einer leistungsorientierten Situation (die experimentell durch eine entsprechende

Instruktion induziert worden war) mehr Treffer im pursuit-rotor-test erzielten als Niedrigleistungsmotivierte. Die Leistungsmotivation war dabei mit einem Fragebogen für Erwachsene (PMT, H e r m a n s, 1970) gemessen worden. Die Befunde unterstützen das Modell von A t k i n s o n & R e i t m a n (1958).

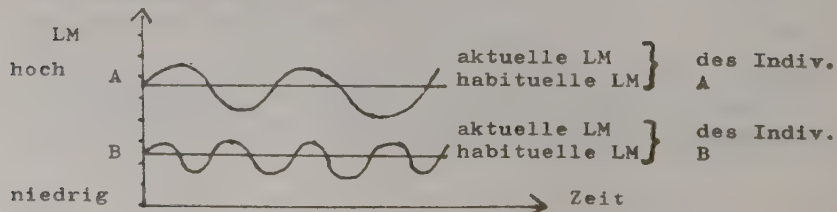
Das Prinzip der Motivation im "neuen" Modell (Modell II) von A t k i n s o n (in A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966) wird durch das Konzept des Anreizes (= incentive) erweitert. Es läßt sich in aller Kürze etwa wie folgt darstellen:

$$\text{Modell II (A t k i n s o n \& F e a t h e r, 1966)} \\ \text{Motivation} = f(\text{Motiv} \times \text{Erwartung} \times \text{Anreiz})$$

Motivation soll dabei der übergeordnete Begriff sein, während Motiv als latente Disposition oder genauer als Persönlichkeitsmerkmal im Sinne eines traits (vgl. H e r r m a n n, 1969) verstanden wird. Außer durch das Motiv wird die Motivation durch situative Determinanten (Erwartung und Anreiz) bestimmt. Die Erwartung wird im allgemeinen durch die sog. subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, der Anreiz durch die Attraktivität von Aufgaben (z.B. kleine, versprochene Belohnungen) definiert (A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966).

A t k i n s o n betont ebenso wie H e c k h a u s e n (1963), daß (Leistungs-) Motivation einen habituellen Aspekt (Persönlichkeitsmerkmal) und einen aktuellen Aspekt (situative Einflüsse) aufweist. Nach T e n t (1969, S. 69) kann man diesen kombinierten Sachverhalt wie folgt darstellen:

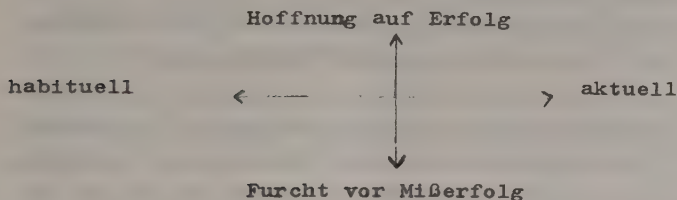
Abb. 2: Leistungsmotivation, Theoretische Veranschaulichung I



Ferner unterscheiden A t k i n s o n und Mitarbeiter (ebenso wie Heckhausen, sogar durch ihn beeinflusst) zwei Komponenten der Leistungsmotivation, nämlich Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Mißerfolg (FM)¹⁾. Zusammenfassend lassen sich die vier miteinander verflochtenen Komponenten der Leistungsmotivation wie folgt darstellen (Abb. 3).

Abb. 3: Leistungsmotivation

Theoretische Veranschaulichung II



Eine, vielleicht die wichtigste Frage der Psychologie überhaupt ist: Was bestimmt menschliches Verhalten? Die Frage nach den Beweggründen (= Motiven) menschlichen Verhaltens zu stellen, bedeutet, daß man sich mit Motivationsforschung befaßt. G r a u m a n n sagt (1969, S.1): "Die Psychologie beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie wir uns zu den Dingen, Personen und Ereignissen unserer Welt verhalten. Als empirische Wissenschaft hat sie nicht nur Formen dieses Verhaltens zusammenzustellen, sondern dessen Bedingungen oder Gesetzmäßigkeiten zu suchen und zu formulieren. Damit kommt der Analyse der Motivation eine zentrale Rolle und Bedeutung zu: Wie auch immer Motivation definiert werden mag, ihr Studium betrifft die Begründung unseres Verhaltens, meint immer dasjenige in und um uns, was uns dazu bringt, treibt, bewegt, uns so und nicht anders zu verhalten". Wenn man sich mit Leistungsmotivation (LM) beschäftigt, so findet man häufig Leistungsmotivation als Paradigma (Beispiel, Modell) für Motivation überhaupt (H e c k h a u s e n, 1963;

1) A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) sprechen im Original von aufsuchender Tendenz (Te) und meidender Tendenz (Tm).

G r a u m a n n, 1969; u.v.a.). Man spielt sozusagen erst einmal an einem Motiv durch, was an theoretischen Erwartungen in ein bestimmtes Modell eingeht und sich empirisch bestätigen lassen müßte, wenn die theoretischen (allgemeinen Motivations-) Annahmen richtig wären. Bestätigen sich bestimmte Hypothesen für ein Motiv (z.B. Leistungsmotivation, Hungermotiv o.ä.) wird auf das gesamte Motivationsgeschehen zurückgeschlossen.

So verallgemeinern auch A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) ihre Erfahrungen mit der Erforschung der Leistungsmotivation auf ein allgemeines Motivationsmodell.

Eine Verbindung zwischen Motivation und Lernen legt schon L e w i n (1943) nahe. Es sei abschließend kurz auf folgendes Faktum eingegangen: Der Anreiz (incentive) ist in experimentellen Situationen einfach eine kleine Belohnung, die in Aussicht gestellt wird (etwa ein Geldstück). Hier liegt die Verbindung zu lerntheoretischen Annahmen des Sozialisationsgeschehens auf der Hand (vgl. M o w r e r, 1960 a; b; F o p p a, 1965; T o l m a n, 1955; R o t t e r, 1954). Da Belohnungen (und Bestrafungen) in der Sprache der Lerntheorien Verstärker genannt werden, ist klar, daß hier von A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) unversehens ein wichtiges lerntheoretisches Prinzip wieder in die Motivations-theorien eingeführt wird. Auch andere Autoren stimmen mit der Ansicht überein, daß sowohl Reizwert (manchmal card-pull, content-pull, stimulus value oder incentive genannt) einer in Aussicht gestellten Belohnung, als auch die Belohnung selbst motivierend sein kann (H e c k h a u s e n, 1963; 1965; 1972; M o w r e r, 1960 a; b; M c C l e l l a n d, 1961; u.v.a.). Umgekehrt kann innerhalb der lerntheoretischen Lob-Tadel-Forschung Motivation eine Rolle spielen (S c h w a r z e, 1973; 1975).

Es bleibt vorläufig die Frage offen, ob auch die psychologische Zukunft eines Individuums, als auch sein konkretes Planungsverhalten in Zusammenhang mit grundlegenden motivations- und lerntheoretischen Prinzipien (z.B. Verstärkung) gesehen

1.4.3. Erweiterungen des Risikowahlmodells

Andererseits ist zu berücksichtigen, daß A t k i n s o n & F e a t h e r ebenso wie H u l l dazu neigen, ihr Modell durch immer neue Zusatzannahmen zu verbessern. Bei H u l l hat sich dieses Vorgehen als fatal erwiesen (H u l l, 1943; Kritik u.a. bei M o w r e r, 1960 a; b; F o p p a, 1965; T o l m a n, 1952). So kritisiert etwa T o l m a n (1952, in: T h o m a e, 1965, S. 461): "Ein derartiges Lernen erfolgt nach meiner Auffassung primär nicht durch Verstärkung im Sinne von H u l l, sondern lediglich durch die wiederholten bestärkenden Erfahrungen darüber, welche Restaurants zu welchen Speisen zu welchem Preis und mit welchem Befriedigungserfolg führen." (Übrigens spielen außerdem Generalisierungseffekte in T o l m a n s Modell eine große Rolle.)

A t k i n s o n s Motivationsmodell baut wiederum auch auf T o l m a n s Überlegungen auf, und deswegen erwähnten wir hier H u l l: "Jene Speisen und jenes Restaurant werden schließlich häufiger gewählt werden, die die größere Befriedigung bei den geringsten Kosten verursachen." (T o l m a n, 1952 in: T h o m a e, 1965, S. 461).

Der Sozialpsychologe kennt die (cost and reward) Utilitätstheorie (K e l l e y, 1967; E d w a r d s, 1954).

A t k i n s o n verknüpft "Erwartungstheorie und Utilitätstheorie" in seinem gleichnamigen Aufsatz (1958).

Für unseren theoretischen Ansatz genügt es allerdings zu wissen, daß zur Überprüfung des A t k i n s o n - Modells vor allem Untersuchungen zur Risikobereitschaft durchgeführt wurden (A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966; H e r m a n s, 1970). Im deutschsprachigen Raum hat sich das Modell spätestens seit M e y e r (1973) und S c h n e i d e r (1973) als "Risikowahlmodell der Leistungsmotivation" weitgehend bewährt, d.h. die experimentelle Überprüfung fand vor allem in einer ganzen Reihe von Experimenten zu Risiko-

wahlen statt. Für unsere Untersuchungen konnte die Überprüfung des Modells damit schon vorausgesetzt werden, interessant bleiben aber einige Zusatzannahmen (vgl. weiter unten). Trotz der ständigen Erweiterung des Modells gibt es immer noch inhaltlich zu verbessernde Aspekte. S c h n e i d e r s Kritik am erweiterten A t k i n s o n - Modell (A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966) richtet sich auf ein im logischen Widerspruch zu den theoretischen Axiomen stehendes Ergebnis der Risikowahlen von Mißerfolgsängstlichen. Nach dem A t k i n s o n - Modell müßten Mißerfolgsängstliche nämlich stets sehr leichte oder aber sehr schwere Aufgaben wählen (während Erfolgsmotivierte mittlere Schwierigkeitsgrade bevorzugen). In der Tat finden sich aber nur breitere Streuungen von Schwierigkeitswahlen der Mißerfolgsängstlichen; dies genügt allerdings nicht für die "aus dem Modell abzuleitenden Voraussagen" (S c h n e i d e r, 1973, S. 20). So gehen auch A t k i n s o n und Mitarbeiter immer mehr dazu über, diese und ähnliche Befunde durch Verbesserung der Stichprobenauswahl oder Erweiterung des Modells durch weitere "extrinsische Motive" zu interpretieren (A t k i n s o n & L i t w i n, 1960; A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966, Kap. 20; vgl. S c h n e i d e r, 1973, S. 20-23, Kap. 4, Kap. 5). Diese immer weiter fortschreitende Differenzierung durch spezielle Zusatzannahmen spiegelt sich auch schon bei der vielleicht wichtigsten Erweiterung, dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung oder Zustimmung (approval motive) wieder.

Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung (SA): wurde von A t k i n s o n & O ' C o n n o r (1966) in die Leistungsmotivationsforschung eingeführt. Sie definieren es wie folgt: "... social approval (the goal of the affiliative motive)". Das affiliation motive (Gesellungsbedürfnis) wiederum ist das "desire to please the experimenter". (A t k i n s o n & R e i t m a n, 1956). Offenbar soll das Ziel des Gesellungsbedürfnisses das Anerkennungsmotiv sein. S c h n e i d e r

(1973) weist darauf hin, daß zwischen Anerkennungsmotiv (need for social approval, approval motive) und Anschlußmotiv (= Gesellungsbedürfnis, affiliation motive) sorgfältig unterschieden werden soll. Operational erfaßt wird das Anerkennungsmotiv über Fragebogen: z.B. Social-Desirability-Fragebogen (SD) von Epstein (1964); Crowne & Marlowe-Fragebogen (1964) und bei Kindern eine Skala des PMT-K (Hermans, 1969), eines Leistungsmotivationsfragebogens für Kinder. Der zuletzt genannte Fragebogen wurde von mir aus dem Holländischen übertragen (Fink, 1972; 1974) und soll in den folgenden Untersuchungen verwendet werden. Die nähere Beschreibung erfolgt an geeigneter Stelle (s.u.; vgl. Fink, 1972). Ein vollständiges Exemplar findet sich im Anhang.

Schon Atkinson & Feather (1966) und Atkinson (1957) hatten bestimmte Schwierigkeiten bei der Erklärung von experimentellen Befunden zur Leistungsmotivation (vgl. Schneider & Meise, 1973). Atkinson & O'Connor (1966) suchen nach einer Erklärung für die Tatsache, daß offensichtlich Anreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit gar nicht in einem invers linearen Zusammenhang stehen, wie ursprünglich angenommen wurde. Sie glauben die Erklärung über die sozialen Bedürfnisse (n Aff¹⁾ und SA) leisten zu können, was zumindest für n Aff auch nach einer Überprüfung durch Schneider & Meise (1973) möglich zu sein scheint. Unbestreitbar scheint bisher, daß Leistungsmotivation in sozialen Situationen (etwa im Klassenverband bei Anwesenheit eines V1) erfaßt wird und daher die sozialen Motive (z.B. SA) mißerfaßt werden sollten. Diesem Umstand wird in den vorliegenden Untersuchungen (erstmalig im Zusammenhang mit Zukunftsperspektive und Planungsverhalten) Rechnung getragen. Dabei wird SA als eine von vier Komponenten der Leistungsmotivation aufgefaßt: Vier Komponenten deshalb, weil der verwendete Fragebogen auf dem Boden der Atkinson - Theorie vier Dimensionen erfaßt.

1) n Aff = affiliation motive

Allgemein fassen ja A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) die resultierende Leistungsmotivation (RL^1) als Summe von aufsuchendem Motiv (HE) und meidenden Motiv (FM) auf, wobei für jedes Motiv die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit (E) und der Anreiz (J) berücksichtigt wird:

$$RL = HE + FM \text{ oder}$$

$$RL = (HE \times E_{HE} \times J_{HE}) + (FM \times E_{FM} \times -J_{FM})$$

Die oben dargelegten negativen Befunde zu der Annahme einer linear inversen Beziehung zwischen subjektiver Erfolgswahrscheinlichkeit und Anreiz führen A t k i n s o n und Mitarbeiter nun zu der Erkenntnis, daß etwas in ihrem Modell fehle. Daher führen sie zusätzliche "extrinsische" Motive wie das Anerkennungsmotiv (aber auch Gesellungsmotiv, Machtmotiv usw.) ein. Das läßt sich vereinfacht so darstellen:

$$RL = (HE + FM) + \text{extrinsische Motivation}$$

Dabei ist eine Komponente der extrinsischen Motivation das Anerkennungsmotiv.

Die "extrinsische" Motivation ist übrigens ein Begriff, der von H u n t (1965) erfunden und in die Motivationsforschung eingeführt wurde, um Abgrenzungen gegen psychoanalytische Vorstellungen vorzunehmen.

Die Trägheitstendenz: Es gibt noch eine wichtige Ergänzung des A t k i n s o n - Modells, die Trägheitstendenz (engl.: "Inertial Tendency"). Sie soll hier deswegen gesondert beschrieben werden, weil es mit einiger Vorsicht möglich zu sein scheint, sie als einen Berührungspunkt zwischen L e w i n - scher Feldtheorie (als Metatheorie) und dem A t k i n s o n - schen Leistungsmotivationsmodell aufzufassen.

1) Bei A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) $RT =$ Resultant Tendency, früher: Resultant Motivation.

Die Trägheitstendenz wurde von A t k i n s o n & C a r t w r i g h t (1964) und A t k i n s o n (1964) in die Motivationstheorie eingeführt und auch gleich experimentell überprüft. Sie meinen damit, "that goal-directed tendency, once aroused, persists until it is satisfied." (A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966, S. 365). In Analogie zu N e w t o n s erstem Axiom der Mechanik ("dem Trägheitsgesetz") nehmen die Autoren an, daß jeder menschliche Organismus eine Tendenz zu permanenter Aktivität hat (vgl. S c h n e i d e r, 1973, S. 26-29).

Feldtheorie und Trägheitstendenz: Die Trägheitstendenz weist Verbindungen zur L e w i n s c h e n (1926) Auffassung des Bedürfnisses als "gespanntes System" auf (A t k i n s o n & C a r t w r i g h t, 1964). "Die Autoren betonen die Anlehnung an das F r e u d s c h e Konzept vom 'Bedürfnis' bzw. 'Triebreiz' (F r e u d, 1915), welcher nur durch Befriedigung aufgehoben werden kann, wie auch an die L e w i n s c h e Fassung des Bedürfnisses als 'gespanntes System'..." (S c h n e i d e r, 1973, S. 27). L e w i n (1963) selbst weist immer wieder auf Bestätigungen wichtiger Teile der Feldtheorie durch die experimentellen Arbeiten zum Fortwirken "unerledigter Handlungen" hin (Z e i g a r n i k, 1927; O v s i a n k i n a, 1928).

L e w i n (1963, S. 60) schreibt mit Bezug auf die unterschiedliche Behaltensleistung von behaltenen unerledigten Aufgaben (BU) und behaltenen erledigten Aufgaben (BE): "Experimenteller Nachweis: Es ist zu erwarten, daß besonders ehrgeizige Versuchspersonen intensivere Quasi-Bedürfnisse¹⁾ aufweisen werden als Durchschnittspersonen, während Versuchspersonen mit geringem Engagement für die Aufgaben besonders schwache Quasi-Bedürfnisse entwickeln."

1) Quasi-Bedürfnisse sind in diesem Zusammenhang z.B. Ehrgeiz und Leistungsmotivation (ohne hier auf die möglichen begrifflichen Differenzierungen einzugehen).

In der Tat zeigten Vpn bei einer experimentellen Überprüfung dieser Hypothese durch Z e i g a r n i k (1927) ein höherer Quotient

$$\frac{BU}{BE} = \frac{\text{Behaltene unerledigte Aufgaben}}{\text{Behaltene erledigte Aufgaben}}$$

von 2,75 bei ehrgeizigen Vpn gegenüber durchschnittlichen 1,9 bei der Kontrollgruppe.

M a r r o w (1938) schuf eine Wettbewerbssituation, indem er verschärfte Lob-Tadel Bedingungen einführte. Bei Lob und Tadel zeigten sich höhere Z e i g a r n i k - Quotienten (2,17 bzw. 2,10) als in der Kontrollgruppe (1,9). Diese beiden Experimente zieht L e w i n (1963, S. 60-61) als Beweis dafür heran, daß die höhere Intensität von Quasi-Bedürfnissen (wie z. B. Ehrgeiz) mit einem erhöhten Behalten von unerledigten Aufgaben einhergeht. Ehrgeizige mußten demnach also auch beispielsweise eine erhöhte Perseverationstendenz (M ü l l e r - P i l z e c k e r, 1900) aufweisen.

L e w i n (1963) unterscheidet zwei Arten von Gewohnheiten (Assoziationen): "Bedürfnisgewohnheiten", z.B. Alkoholismus und "Ausführungsgewohnheiten", z.B. einen Kippschalter in eine bestimmte Richtung bewegen. "Die erste Art stellt eine 'Spannung' (Energiequelle) dar, ein Bedürfnis, welches wieder Hunger Befriedigung heischt, sei es direkt oder durch einen Ersatz." (z.B. Daumenlutschen). "Dagegen kann die Ausführungsgewohnheit als solche keine Ursache von Handlungen sein. Sie entspricht einem Gefüge von hemmenden Kräften, welche einen bestimmten Weg begrenzen. Wirkt nicht ein Bedürfnis oder Quasi Bedürfnis, so führt die Ausführungsgewohnheit zu keiner Handlung." (L e w i n, 1963, S.50-51).

Wie also leicht einsichtig, stellt die Trägheitstendenz - und deshalb wurde sie in diesem Zusammenhang dargestellt - ein bedeutsames Verbindungselement zwischen L e w i n s c h e r Feldtheorie und der allgemeinen Motivationstheorie von A t k i n s o n dar.

Experimentelle Überprüfung der Trägheitstendenz. Sogar neuere Leistungsmotivationstheorien lassen sich so in Berührung mit feldtheoretischen Überlegungen sehen: so wurde neuerdings das allgemeine Konzept der Trägheitstendenz (A t k i n s o n & C a r t w r i g h t , 1964) auf die Leistungsmotivation spezialisiert übertragen (W e i n e r , 1965 a;b). Die W e i n e r'schen Experimente beschäftigen sich vor allem mit der Tendenz von Erfolgsmotivierten, nach Mißerfolg erhöhte Motivation zu zeigen. Analog zeigen Mißerfolg-Motivierte die verstärkte Tendenz nach Mißerfolg leistungsbezogene Situationen zu meiden (W e i n e r 1965; a; b; 1966, a; b; W e i n e r & R o s e n b a u m , 1965; zusammenfassend W e i n e r , 1970). Ferner führt W e i n e r (1965) eine Reihe von Untersuchungen an, in denen testängstliche Vpn (TAQ) nach Mißerfolg schlechtere Leistungen aufweisen und das umgekehrte ebenfalls zutrifft: nichtängstliche wiesen nämlich bessere Leistungen auf.

Trotz all dieser Befunde sind Einwände erhoben worden. H e c k h a u s e n (1967; 1968) kritisierte die experimentelle Durchführung. S c h n e i d e r (1973) führt daraufhin eine sorgfältig elaborierte Nachuntersuchung durch und stellt fest: "Auch Mißerfolgsmotivierte verbessern ihre Leistung mehr in der Mißerfolgs- als in der Erfolgsbedingung." (S c h n e i d e r , 1973, S. 40). Er interpretiert seine abweichenden Befunde mit dem Hinweis darauf, daß es sich in seinen Experimenten um "leichte" Aufgaben (im Gegensatz zu schwierigen komplexen Aufgaben) handelt. Auch S a r a s o n & P a l o l a (1960) zeigten analoge Ergebnisse bei Verwendung des TAQ. Da S c h n e i d e r HE und FM über den H e c k h a u s e n - Schlüssel des TAT ermittelte, muß in diesem Fall die alternative Erklärung über Methodenabhängigkeit (Fragebogen versus TAT) wahrscheinlich ausnahmsweise zurückgewiesen werden.

Allerdings erscheint es in S c h n e i d e r s Interpretation überflüssig, überhaupt ein neues Konzept der Trägheitstendenz zu erfinden. Schließlich hätte schon D ü k e r (1963) seine

(S c h n e i d e r s, 1973) und S a r a s o n & P a l o l a s (1960) Ergebnisse als "reaktive Anspannungssteigerung" erkennen und interpretieren können.

Soweit hat S c h n e i d e r recht, meine ich. Denn es ist einsichtig, daß das Konzept der reaktiven Anspannungssteigerung auf S c h n e i d e r s Befunde zutrifft: nach Mißerfolg erhöhte sich unabhängig von HE oder FM die Leistung. So weit, so schön. Nur ist in S c h n e i d e r s Interpretation leider keine schlüssige Erklärung für W e i n e r s gegensätzliche Befunde enthalten (zusammenfassend W e i n e r, 1970). Insofern erscheint S c h n e i d e r s Interpretation nur für seine eigenen Ergebnisse schlüssig, für alle anderen kurzschlüssig (vgl. L u c a s, 1952; M a n d l e r & S a r a s o n, 1952; S a r a s o n, 1957; W e i n e r, 1965, a; b; W e i n e r 1966, a; b; W e i n e r & R o s e n b a u m; W e i n e r 1970, u.v.a.).

Da die überwältigende Mehrheit der Autoren weiter annimmt, daß die "Trägheitstendenz" als wesentlicher Bestandteil der Leistungsmotivation gilt, darf angenommen werden, daß Feldtheorie (L e w i n, 1963) und A t k i n s o n s Leistungsmotivationstheorie über das gemeinsame Element Trägheitstendenz miteinander verbunden ist.

Die Kausalattribution: Das Konzept der Selbstverantwortlichkeit ist dabei aus der amerikanischen Sozialpsychologie entliehen (H e i d e r, 1958: personal causation; K e l l e y, 1967; R o t t e r, 1966: internal versus external control of reinforcement; S e c o r d & B a c k m a n, 1964: locus of cause; C r a n d a l l et al., 1965: Self-responsibility for success and failure).

Man kann feststellen, daß beispielsweise H e i d e r (1958, S. 82) fast wörtlich sogar das bekannte Beispiel L e w i n s

von dem Mann, der über einen See rudert, übernimmt, um das Motivationsgeschehen zu beschreiben (siehe M e y e r, 1973, S. 15/16).

Es ist nun fast überflüssig, darauf hinzuweisen, daß die oben erwähnten sog. Attribuierungstheoretiker (zusammenfassend: W e i n e r, 1970; M e y e r, 1973) wiederum eine Verbindung zwischen L e w i n s c h e r Feldtheorie und Leistungsmotivationstheorien aufweisen. Das gemeinsame Steuerelement heißt Kausalattribution. Darunter wird allgemein die Tendenz verstanden, die Lösung (oder Nichtlösung) einer Aufgabe sich selbst oder äußeren Umständen zuzuschreiben. Auch H e c k h a u s e n (1972) übernimmt dieses Konzept als einen wichtigen Faktor des Leistungsmotivationsgeschehens aus der amerikanischen Fachliteratur (vgl. F i n k, 1972, S. 44).

Zusammenfassend darf mit einiger Vorsicht gesagt werden, daß einige Berührungspunkte zwischen L e w i n s c h e r Feldtheorie und der Leistungsmotivationstheorie von A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) aufgezeigt wurden. Die Trägheitstendenz und die erlebte Selbstverantwortlichkeit sind solche Berührungspunkte. Außerdem ließ sich zeigen, daß das Erwartung mal Wert mal Anreiz-Modell von A t k i n s o n & Mitarbeitern im wesentlichen auf dem Boden L e w i n s c h e r Überlegungen begründet ist (vgl. A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966).

1.4.4. Dimensionalität der Leistungsmotivation

a) Eindimensionale Leistungsmotivationskonzepte:

Historisch interessant ist, daß das Leistungsmotiv bei M c C l e l l a n d ursprünglich als das erfolgssuchende Motiv (HE) definiert war, die mißerfolgmeidende Leistungsmotivation zunächst völlig vernachlässigt wurde (M c C l e l l a n d, 1953). Dies ursprüngliche Konzept

der Leistungsmotivation war also eindimensional. In der deutschsprachigen Forschung sind der LM-Fragebogen von E h l e r s (1965) für Erwachsene und der LT (T e n t, 1963; 1969) für Schulkinder (vgl. Kap. 2 Methode), Beispiele für Meßinstrumente, die jeweils Leistungsmotivation eindimensional erfaßten.

b) Zweidimensionale LM-Konzepte: Erst H e c k h a u s e n (1963: "Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation") machte darauf aufmerksam, daß neben aufsuchenden auch meidende Tendenzen ebenso in das Leistungsmotiv eingingen wie in andere Motive. In späteren Arbeiten greift M c C l e l l a n d wiederum die H e c k h a u s e n s c h e Unterscheidung auf (M c C l e l l a n d, 1958; 1961; M c C l e l l a n d & W i n t e r, 1969) und gibt sie an seine Schüler weiter (A t k i n s o n, 1958; 1964; A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966). Das H e c k h a u s e n - Modell prägt also andere Leistungsmotivationsmodelle, die immer durch die Unterscheidung von HE und FM (nur in anderer Schreibweise) gekennzeichnet sind.

Mit dieser historischen Entwicklung (die in noch weitere Differenzierungen einmündet) verbunden ist die methodologische Entwicklung. Ursprünglich wurde Leistungsmotivation mit speziellen TAT-Bildern erfaßt (M c C l e l l a n d, 1953). Seit aber auch das mißerfolgmeidende Motiv (FM) untersucht wurde, hielten zunehmend Fragebogen Einzug in die LM-Forschung. So wurde vor allem der TAQ (M a n d l e r & S a r a s o n, 1952) zur Messung der Furcht vor Mißerfolg herangezogen und dies u.a. auch in der BRD (H e c k h a u s e n, 1963; S c h m a l t, 1966; F i s c h & S c h m a l t, 1970; M c C l e l l a n d, 1958; M e y e r, 1973; S c h n e i d e r, 1973; u.v.a.).

Die beiden Füße, auf denen die Theorie der Leistungsmotivation von H e c k h a u s e n steht, heißen bekanntermaßen: Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Mißerfolg (FM). Soweit die öffentliche Literaturdarstellung zum gegenwärtigen Zeitpunkt reicht, lassen sich bei H e c k h a u s e n diese zwei basalen Komponenten finden.

Wenn allerdings in der internationalen Literatur neue Komponenten entdeckt werden - z.B. Furcht vor Erfolg (FE) - finden sie sich integriert bei H e c k h a u s e n wieder (H e c k h a u s e n, 1974a; vgl. J. B i r n b a u m, 1971; M. H o r n e r, 1968; 1972; V e r o f f, 1973). Dasselbe gilt für das im vorigen Abschnitt erwähnte affiliation motive (Anschlußmotiv). Hier setzt allerdings die für H e c k h a u s e n typische Dichotomisierung ein. Analog zu der Differenzierung der eindimensional verstandenen Leistungsmotivation (M c C l e l l a n d, 1953) in die zwei Komponenten HE und FM unterscheidet H e c k h a u s e n - und das ist seine eigene Schöpfung - zwei Komponenten des Anschlußmotivs: Hoffnung auf Anschluß (HA) und Furcht vor Zurückweisung (FZ).

Niemals bisher aber versteht H e c k h a u s e n Leistungsmotivation als mehrdimensional; sein Modell der Leistungsmotivation läßt implizit als übergeordnete Komponenten der Leistungsmotivation immer Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg bestehen. Alle Erweiterungen, ob aus der Literatur übernommen (wie z.B. Furcht vor Erfolg oder Kausalattribution (s.o.)), oder von ihm selbst geprägte, nehmen sich in H e c k h a u s e n s c h e r Diktion wie Anhängsel der "ursprünglichen" Zweikomponenten-Auffassung aus (1963). Diese Auffassung scheint mir (unbenommen ihrer zweifellos wissenschaftlich-historisch wichtigen Rolle) würdig, auf dem Boden neuer Fakten neu reflektiert zu werden. Man kann heute leicht

sehen, daß es gleichberechtigt neben diesem andere Modelle (z.B. *We i n e r*, 1970; *V e r o f f*, 1973) gibt, deren Auffassungen sich nicht mehr unter den Primat von Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg subsumieren lassen. *H e c k h a u s e n* deutet selbst entsprechendes an (z.B. *H e c k h a u s e n*, 1974a).

Seine Gedanken lassen sich etwa wie folgt ergänzend fortführen. Neben (oder an die Stelle) von HE oder FM treten in der neueren Literatur eine ganze Reihe neuer Dimensionen der Leistungsmotivation, die theoretisch und empirisch begründet sind (da *C o s t a*, 1971; *V e r o f f*, 1973; *A t k i n s o n & F e a t h e r*, 1966; *H e r m a n s*, 1969). Die Auffassung der Leistungsmotivation als Zweikomponenten-Modell ist historisch wichtig gewesen, aber verstellt den Blick auf Leistungsmotivation, die nach der Entwicklung in den letzten 12 Jahren - nämlich seit *H e c k h a u s e n*s Buch (1963), "Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation" - heute unbedingt als mehrdimensional verstanden werden muß. Empirische Evidenz gibt es genügend (*B i r n b a u m*, 1971; *d e C h a r m s*, 1968; 1973; *H o r n e r*, 1968; 1972; *R o t t e r*, 1966; *S t r o t h*, 1975; *V e r o f f*, 1973; u.v.a.).

Etwas unverständlich bleibt in diesem Zusammenhang, weshalb *H e c k h a u s e n* zusammen mit *V u k o v i t c h* (*H e c k h a u s e n & V u k o v i t c h*, 1971) selbst - unv. Manuskript - einen Fragebogen entwickelt (Mitteilung in *B o u c s e i n*, 1973), der gute empirische Kennwerte und (!) vier Dimensionen aufweist, ihn jedoch in der öffentlichen Literatur (noch) nicht vorstellt. Ich kann nur vermuten, daß er die Bedeutsamkeit sowohl mehrdimensionaler Konzepte in der Leistungsmotivationsforschung, als auch die der Fragebogenmethode kritisch reflektiert.

In der Intelligenzforschung hat man beispielsweise anfänglich auch an eine Dimension geglaubt (S p e a r m a n, 1904), aber inzwischen erkannt, daß diese Vorstellung überholt ist, bzw. nicht in vollem Umfang zutrifft. T h u r s t o n e (1938) kritisierte mit seinem Gruppenfaktorenmodell beispielsweise die S p e a r m a n'sche Auffassung. In der Intelligenzforschung unterscheidet man bei Feindifferenzierungen schon alleine bis zu sieben Gedächtnisfaktoren (G u i l f o r d, 1964), wobei Gedächtnis nur eine von vielen Intelligenzdimensionen ist (einführend: R o t h et al., 1973). Angesichts dieser Parallele in der psychologischen Forschung vor einem halben Jahrhundert, möchte ich nachdrücklich auf die mehrdimensionalen Konzepte in der Leistungsmotivationsforschung der siebziger Jahre (in diesem Jahrhundert) verweisen.

"Meine augenblickliche Ansicht ist, daß wir versuchen sollten, deutlich zwischen möglichen Komponenten des Leistungsmotivs zu differenzieren, diese meßbar zu machen und zu überlegen, in welcher Weise jede von ihnen in verschiedenen Bereichen wirksam wird. Insbesondere Forscher, die im pädagogischen Bereich tätig sind, sollten meiner Ansicht nach beachten, welche der verschiedenen Typen von Leistungsmotivation im schulischen Bereich wirksam werden" (V e r o f f, 1973, S. 98). V e r o f f vertritt weiter die Ansicht, daß schon bestimmte Arrangements in den Schulen (man könnte hier an Gesamtschulen versus Gymnasien, also Schultypen, denken, verschiedene Lehrer und verschiedene Curricula¹⁾) unterschiedliche Komponenten der Leistungsmotivation verschieden stark beeinflussen können.

c) Mehrdimensionale Konzepte

1. Als erste, relativ bescheidene Erweiterung bzw. Differenzierung des Zweikomponenten-Modells von H e c k h a u s e n darf die empirische Feststellung getroffen werden, daß der

1) Curriculum: modernisiertes Wort für Lehrplan.

Faktor Furcht vor Mißerfolg (FM) in mindestens zwei voneinander unabhängige Dimensionen unterteilbar ist (S a d e r & K e i l, 1968). Er ist zumindest in dieser Untersuchung im Gegensatz zu Hoffnung auf Erfolg (HE) nicht eindimensional.

2. Insgesamt fanden S a d e r & K e i l in ihrer sehr sorgfältigen und breit angelegten Untersuchung projektiver (!) Leistungsmotivationsmaße neun Dimensionen der Leistungsmotivation.

3. S c h m a l t (1966) analysiert die Zusammenhänge drei verschiedener Fragebogen zu TAT-Maßen der Leistungsmotivation und stellt ebenso wie schon M c C l e l l a n d (1958) fest, daß Phantasie-LM (TAT) zu Null mit Fragebogen-LM korreliert (vgl. E h l e r s, 1965; A l p e r t & H a b e r, 1960; M a n d l e r & S a r a s o n, 1952). Leistungsmotivation erscheint also in der Literatur aufgrund vorliegender empirischer (hauptsächlich faktorenanalytischer) Untersuchungen als grundsätzlich mehrdimensional.

4. Neben projektiv gemessenen Faktoren der LM gibt es Fragebogen-Faktoren (F i s c h & S c h m a l t, 1970). Die letztgenannten Autoren analysierten die bei S c h m a l t (1966) schon verwendeten drei Fragebogen. Dabei war unabhängig von der "projektiven" LM die Frage, ob sich auch bei der mit Fragebogen gemessenen LM einer oder mehrere Faktoren auffinden lassen. Dabei zeigte sich im einzelnen, daß der TAQ (M a n d l e r & S a r a s o n, 1952, deutschsprachige Version) mindestens vier relevante Faktoren aufweist, der AAT (A l p e r t & H a b e r, 1960) und der LM (E h l e r s, 1965) je zwei Faktoren.

Abgesehen von einigen methodischen Überlegungen zu der Untersuchung von F i s c h & S c h m a l t (1970; vgl. F i n k, 1972, S. 37) wird klar, daß Fragebogen-LM in zwei bis vier

Dimensionen unterschieden wird. In dieser Größenordnung liegt übrigens auch der in den vorliegenden Untersuchungen verwendete Fragebogen LBT-K (H e r m a n s - F i n k, 1972). Es handelt sich um einen Leistungsmotivationstest für Kinder (10 - 14 Jahre), der vier Dimensionen aufweist. Das holländische Original (H e r m a n s, 1969) diente als Vorlage für die deutsche Übersetzung¹⁾ und Adaption an deutsche Sprachverhältnisse, die durch mich erfolgte (F i n k, 1972). Die nähere Beschreibung des Fragebogens erfolgt im 2. Kapitel (Methoden).

5. M i t c h e l l (1961) nimmt zu projektiven Maßen der LM (TAT) und Fragebogen-Maßen der LM als dritten Indikator bestimmte Schulnoten hinzu und findet sechs Faktoren der Leistungsmotivation (vgl. G u i l f o r d, 1964).

Schlußfolgerung: Unabhängig von der verwendeten Operationalisierung der Leistungsmotivation finden sich stets mehrere empirische Dimensionen der Leistungsmotivation (in der Größenordnung bis zu neun). Die berichteten fünf Sachverhalte erweitern insgesamt alle das Zweikomponenten-Modell der Leistungsmotivation von H e c k h a u s e n (1963).

Hinzu kommen methodische Schwierigkeiten der immer wieder neu geprägten TAT-Varianten. Reliabilitäten liegen selten über .50, was den Anforderungen nur für projektive Verfahren gerade genügt (L i e n e r t, 1969). Die verschiedenen TAT-Varianten (vier bis sechs Bilder) werden auch noch mit unterschiedlichen Inhaltschlüsseln ausgewertet, so daß immer unklarer wird, ob Phantasieleistungsmotivation in verschiedenen Untersuchungen gleichermaßen angeregt wurde. Seit H e c k h a u s e n (1963) scheint es zumindest innerhalb der H e c k h a u s e n - Schule einigermaßen einheitliche Operationalisierungen und Auswertungsmethoden zu geben, wobei die Schwierigkeit von zu niedriger Reliabilität bestehen bleibt.

1) Ich danke nochmals Frä. K. Boers für ihre freundliche Mitarbeit.

Ferner ist nicht endgültig nachgewiesen, ob Phantasie und Verhalten auf der gleichen psychologischen Ebene liegen. Es gibt sogar eher Befunde, die für eine Komplementarität von Phantasie und Verhalten sprechen. So stellt etwa S e a r s (1943) fest, daß Kinder mit sehr viel phantasierten Aggressionen wenig offen aggressives Verhalten zeigten (im Sinne des overt behavior). Im Sinne dieses Befundes ist es beispielsweise relativ leichtfertig, Leistungsmotivation mit einem projektiven Verfahren (etwa TAT) zu messen und dann zu behaupten, auf der Verhaltensebene Aussagen machen zu können. Dies würde nur dann zutreffen, wenn mit handfesten Außenkriterien (z.B. Anspruchsniveau, Lehrerurteil) oder Übereinstimmungsvalidität gearbeitet würde.

Auch H ö r m a n n (1964) stellt die Problematik projektiver Verfahren zur Diskussion. Viele Versuchsbedingungen, die im Sinne der "Bedingungskonstanz in der psychologischen Diagnostik" (S a d e r & K e i l, 1966) erforderlich sind, können nur sehr schwer bei projektiven Verfahren hergestellt werden. Im Rorschach etwa werden bestimmte Kategorien häufiger, wenn der VI sie nur durch ein Kopfnicken verstärkt (W i c k e s, 1956; G r o s s, 1969, in: H ö r m a n n, 1964). Dazu kommen Schwierigkeiten, Stimuli mit adäquatem card-pull (Reizwert) zu finden, ja schon der Begriff der Projektion ist höchst umstritten usw. (H ö r m a n n, 1964; M u r s t e i n, 1959; M u r s t e i n & P r y e r, 1959 u.v.a.)

Theoretische Differenzierungen:

Neben Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Mißerfolg spielen im A t k i n s o n - Modell der Leistungsmotivation (s.o.) mehrere Komponenten eine Rolle, so z.B. seit A t k i n s o n & O ' C o n n o r (1966) das Anerkennungsmotiv. H e r m a n n (1969; 1970) greift diese Gedanken auf und entwickelt in seinem Fragebogen folgende vier Skalen:

- 1) Hoffnung auf Erfolg
- 2) Furcht vor Mißerfolg
- 3) Leistungsbedürfnis
- 4) Anerkennungsmotiv

Die vier Skalen lassen sich auf dem theoretischen Boden von A t k i n s o n & O' C o n n o r (1966) sowie A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) allgemein theoretisch integrativ verstehen. Jede der vier Komponenten trägt ihren Anteil zum Entstehen leistungsmotivierten Verhaltens bei. Insgesamt stellt sich das Modell der Leistungsmotivation von A t k i n s o n und Mitarbeitern theoretisch mehrdimensional dar. Jeder der von A t k i n s o n theoretisch fundierten Dimensionen, so vor allem auch das Anschlußmotiv, hält experimentellen Überprüfungen stand. Dem Anerkennungsmotiv (als Ziel des Gesellungsmotivs definiert, s.o.) ist dazu ein ganzes Kapitel in "A Theory of Achievement Motivation" von A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) gewidmet, das speziell Interessierten empfohlen sei.

Die Skala Leistungsbedürfnis (LB) dürfte im Sinne der ursprünglich eindimensional verstandenen Konzepte der Leistungsmotivation (z.B. M c C l e l l a n d, 1953) als das Leistungsstreben im engeren Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals (traits) verstanden werden. HE und FM dürfen im üblichen Begriffssinn gebraucht sein, sind jedoch ebenfalls über Fragebogenitems gemessen.

In der Literatur sind inzwischen eine Reihe von Konzepten bekannt geworden, in denen unterschiedliche Aspekte der Leistungsmotivation betont werden. Besondere Aufmerksamkeit verdient vielleicht V e r o f f (1973), der die m.E. weiteste Untersuchung der Leistungsmotivation vornahm, die bisher unternommen wurde. Er untersuchte 49 verschiedene Maße der Leistungsmotivation und stellte unterschiedliche Faktorenstrukturen für männliche und weibliche Weiße sowie für männ-

liche und weibliche Schwarze fest. "Der wichtigste Befund ist jedoch der, daß sich eine differenzierte Betrachtung der Leistungsorientierung als sehr hilfreich für die Vorhersage verschiedener Außenvariablen erwiesen hat." (V e r o f f, 1973, S. 118).

1. V e r o f f stellt aufgrund seiner umfangreichen theoretischen und empirischen Untersuchungen ein System von sechs Typen kognitiver Leistungsorientierungen auf. Er ist der Auffassung, daß "Unterschiede in der kognitiven Verarbeitung von Erfolg im Leistungsstreben zu gänzlich unterschiedlichen Leistungszielen und damit zu verschiedenen Leistungsorientierungen führen" (a.a.O., S. 105).

2. Neben der kognitiven Dimension spielt die affektive Erfolgsorientierung bei V e r o f f eine wichtige Rolle. Diese Komponente untergliedert sich in mindestens Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Mißerfolg und Furcht vor Erfolg. Die zuletzt erwähnte Komponente ist ambivalent. Dabei wird angenommen, daß jemand mit hoch ausgeprägter Furcht vor Erfolg ihn sich gleichzeitig wünscht (Konfliktsituation). In V e r o f f s Untersuchung waren weiße Frauen und männliche Schwarze diejenigen Gruppen, die die meiste Furcht vor Erfolg aufwiesen. Der dabei vielleicht herausragendste Einzelbefund ist, daß besonders die intelligenten männlichen Schwarzen unter der Furcht vor Erfolg zu leiden haben. Der Schluß liegt nahe, daß die Furcht vor Erfolg als Furcht vor irgendwelchen sozialen Sanktionen (Zurückweisung etc.) verstanden werden kann, was in diesem Fall unter amerikanischen Verhältnissen leicht verständlich, weil vorfindlich ist.

3. Die dritte Dimension der Theorie von V e r o f f ist die Zukunftsorientierung. Ähnlich wie H e c k h a u s e n kommt V e r o f f zu der Ansicht, daß Zukunftsorientierung eine wesentliche Dimension leistungsmotivierten Verhaltens ist.

Allerdings nimmt Zukunftsorientierung bei V e r o f f einen bedeutend breiteren Raum ein. Sie scheint ebenfalls (wie FE) geschlechtsspezifisch, männliche Weiße und weibliche Schwarze sind höher zukunftsorientiert und haben ein höheres Einkommen als die anderen Gruppen, die vielleicht durch Furcht vor Erfolg (FE) gehemmt sind.

Auch V e r o f f verweist darauf, daß L e w i n theoretische Überlegungen zur Zeitperspektive angestellt hat.

1.5. Die Zukunftsperspektive

1.5.1. Begriffsbildung

Der übergeordnete Begriff der Zeitperspektive (engl.: time orientation) wird von L. K. F r a n k (1930; 1939) in die Literatur eingeführt. Er versteht darunter allgemein die Ansichten (views) eines Individuums über seine Zukunft und Vergangenheit. L e w i n (1948, S. 49) definiert Zeitperspektive als die "Gesamtheit der Ansichten des Individuums über die eigene Zukunft und über die eigene Vergangenheit, die im gegebenen Augenblick existieren". Wie weiter oben nachgewiesen (s.o. Abschn. 1.3.) ist die Zeitperspektive eine zentrale Dimension in der L e w i n'schen Feldtheorie. "Das Verhalten eines Individuums hängt nicht vollständig von seiner gegenwärtigen Situation ab.... Die Einstellung und das Glück eines Individuums scheinen mehr von seinen Erwartungen für die Zukunft als vom Behagen oder Unbehagen in der gegenwärtigen Situation abzuhängen." (L e w i n, 1963, S. 116).

In dieser umfassenden Begrifflichkeit der Zeitperspektive lassen sich weitergehend Vergangenheits-¹⁾ Gegenwarts- und

1) Die Betonung der Vergangenheit als determinierend für das Schicksal des Menschen erfolgte vor allem durch Freud.

Zukunftsperspektive unterscheiden. Dabei wird die Zukunftsperspektive (ZP) allgemein als Zukunftsbezug im Denken und Handeln eines Individuums verstanden (engl.: Future Time Perspective, FTP; Future Orientation).

In Anlehnung an K a s a k o s (1971) definierte ich Zukunftsperspektive (s.o. S. 1) als komplexes Konstrukt, das alle Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen und Wünsche sowie deren Handlungskonsequenzen in Bezug auf die Zukunft eines Individuums umfaßt.

Man vergleiche damit die Definition von Laura H e i m b e r g (1963, in: B r i n k s c h m i d t, 1973, S. 6): Zukunftsperspektive ist der "Grad, bis zu dem die Zukunft wahrgenommen wird, als vorhersagbar strukturiert und kontrollierbar, wobei diese Differenzierungen zu individuell verschiedenen Wertungen und Gewichtungen als Funktion einer bestimmten zeitlichen Spanne führen". H e i m b e r g versteht also die gesamte Zukunftsperspektive als Zeitspanne, die im weiteren bei uns nur als Unterbegriff, als eine Dimension der übergeordneten Zukunftsperspektive verstanden wird.

Unter Zeitsinn (engl.: time sense) versteht man übrigens die Fähigkeit, relativ kurze Zeitintervalle, etwa Sekunden oder Minuten, zu schätzen. In den hier vorgelegten Untersuchungen wird der Zeitsinn aber aus theoretischen und empirischen Gründen in Übereinstimmung mit dem Großteil der einschlägigen Literatur (s.u. Abschn. 1.6.) unter dem Primat des Planungsverhaltens behandelt.

1.5.2. Dimensionalität der Zukunftsperspektive

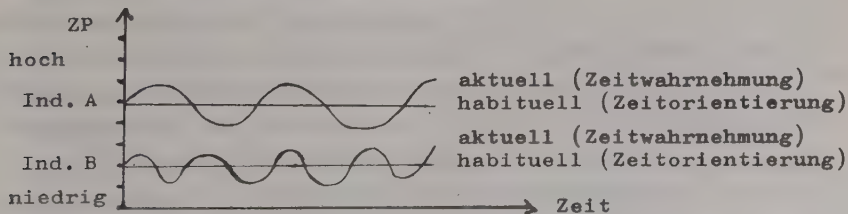
Die theoretischen und methodischen Zugänge zur Zukunftsperspektive sind mindestens so mannigfaltig wie zur Leistungsmotivation, wir dürfen daher bei der anstehenden Konstruktvalidierung ebenfalls mit einem mehrdimensionalen Konzept rechnen (K a s a k o s, 1971; P l a t t et al., 1971;

R u i z et al., 1967). So stellen etwa P l a t t et al. (1971) faktorenanalytisch fest, daß sechs verschiedene Maße der Zukunftsperspektive nicht oder nur sehr niedrig miteinander korrelieren. Dieser und andere Befunde sprechen für die Annahme einer Mehrdimensionalität des Konstruktes Zukunftsperspektive. Die Annahme läßt sich übrigens durch die internationale Literatur stützen, außer in der BRD, in Belgien, den Niederlanden, England, Amerika und Frankreich (A l l p o r t, 1955; 1961; F r a i s s e, 1957; K a s a k o s, 1971; M ö n k s, 1966; 1967a; b; N u t t i n, 1964; W a l l a c e & R a b i n, 1960; P l a t t et al., 1971; R u i z et al., 1967; u.v.a.).

Dazu kommt, daß die verschiedenen Dimensionen der ZP (etwa Zeitspanne oder zukunftsbezogener Optimismus versus Pessimismus) unterschiedliche Bezüge zu anderen Persönlichkeitsvariablen wie Intelligenz, Leistungsmotivation, Neurotizismus usw. aufweisen.

Habituelle und aktuelle Zeitperspektive. Mit S i e g m a n (1961; 1962) kann man eine Unterscheidung in aktuelle und habituelle Zeitperspektive treffen. Ähnlich wie schon H e c k h a u s e n (1963) und T e n t (1969a) in Anlehnung an A t k i n s o n einen habituellen und einen aktuellen Aspekt des Leistungsmotivationsprozesses unterschieden, kann demnach die (zukunftsbezogene) Zeitperspektive in Zeitwahrnehmung (aktuell) und Zeitorientierung (habituell) innerhalb der Theorien zur Zukunftsperspektive untergliedert werden. Ebenso verfahren übrigens W a l l a c e & R a b i n (1960).

Abb. 4 Zukunftsperspektive (ZP)



Die Zeitwahrnehmung soll sich dabei (nach W a l l a c e & R a b i n) auf kurze Zeitabschnitte beziehen, während die übergreifende Zukunftsperspektive die gesamte Lebenszeit betrifft. (Der Begriff Zeitwahrnehmung wird hier analog zu dem oben definierten Zeitsinn verwendet). Etwas problematisch erscheint mir dabei allerdings, daß aktuelle (zukunftsbezogene) Zeitorientierung nicht nur durch den Wahrnehmungsprozeß beeinflußt wird, sondern auch durch den jeweiligen Zustand (im Sinne des state, nach C a t t e l l, 1965), etwa bei starkem Hunger. Folgerichtig kritisiert B e r g i u s (1957) in seiner Habilitationsschrift über die "Formen des Zukunftslebens" die L e w i n s c h e Definition der Zeitperspektive (s.o.). Er vertritt nämlich den Standpunkt, daß Zeitperspektive nicht nur die "Ansichten des Individuums", sondern vor allem auch die "nicht bewußte, aber in der Wirkung nachweisbare Bezogenheit und Zukunft" umfaßt (B e r g i u s, 1957, S. 226).

Unberührt von diesem Problem werden in der Literatur unterschiedliche Dimensionen der Zukunftsperspektive (meist a priori) abgeleitet. K a s a k o s (1971) unterscheidet vier Aspekte der Zukunftsperspektive:

1. Realitätsgrad (Realität vs. Irrealität bei L e w i n
2. Inhalt
3. Zeitspanne (zeitliche Ausdehnung)
4. Zukunftsbezogene Struktur
 - a) Optimismus - Pessimismus
 - b) Aktivität - Passivität usw.

Realitätsgrad der Zukunftsperspektive. Leider fällt mir dazu bisher kein sauberer methodischer Zugang ein. L e w i n (1963) sieht den Realitätsgrad der Zeitperspektive als recht wichtig an. R o t t e r (1966) erfaßt mit seinen Skalen "Glaube an innere bzw. äußere Kontrolle", die von K a s a k o s sog. "gebrochene Zeitperspektive". Sie scheint eine Rolle bei Delinquenten, Heimkindern sowie psychisch Auffälligen vieler Schattierungen eine Rolle zu spielen. Hierhin

gehört wahrscheinlich auch interpretativ der berichtete Befund bezüglich des ausgeprägten Zusammenhangs zwischen Neurotizismus und zukunftsbezogenem Optimismus; daher wird letzterer hier als Wunschenken der untersuchten Schulkinder verstanden. Allerdings wird der Realitätsgrad der Zukunftsperspektive hier nur interpretiert, nicht direkt gemessen. Vielleicht ist es möglich, den Realitätsgrad von Anspruchsniveausetzungen zu untersuchen, wie es Lewin et al. (1944) getan haben. In aussichtslosen Streßsituationen scheint der Mensch, bevor er aus-dem-Feld geht, mitunter zu unrealen Lösungsvorschlägen zu neigen. Eine andere Möglichkeit scheint in der Stichprobenvariation zu liegen, man könnte etwa Heimkinder gegen sog. normale Schulkinder testen und so wiederum indirekt den Realitätsgrad der Zukunftsperspektive erschließen. Es erscheint ja unmittelbar einsichtig, daß es sich um eine irrealen Wunschvorstellung handelt, wenn ein Mensch mit einem IQ, sagen wir zum Beispiel von 80, Bundeskanzler werden will. Die Frage, wie diese Dimension, obwohl vorfindlich und vorstellbar, direkt gemessen werden soll, ist jedoch nach wie vor nirgends in der Literatur befriedigend gelöst.

Inhalt der Zukunftsperspektive. Inhalt und Struktur der ZP lassen sich m. E. kaum sichtbar voneinander trennen. So faßt Mönks (1967 a) die beiden Aspekte auch im Gegensatz zu Kasakos zusammen. Trotzdem kann man etwa in "projektiven" Verfahren¹⁾ (content-analysis oder TAT) leicht verschiedene Inhaltskategorien unterscheiden, was auch z. T. gemacht wurde (Heckhausen, 1963; Mönks, 1967). In Fragebogenverfahren können unterschiedliche Inhalte sich negativ auf die innere Konsistenz des Fragebogens auswirken. So ist vorstellbar, daß ein Mensch in unterschiedlich langen Zeiträumen bezüglich seines Berufs oder seiner Sexualität

1) Die oben dargestellte Kritik an projektiven Verfahren innerhalb der Leistungsmotivationsforschung gilt natürlich auch für die Instrumente zur Erfassung der Zukunftsperspektive.

denkt (K a s a k o s, 1971). Die Zeitperspektive bezüglich der Planung von Freizeit oder des Besuchs von politischen Veranstaltungen kann sich wiederum voneinander unterscheiden. Dieses Problem kann allerdings, zumindest methodisch, zufriedenstellend gelöst werden, wenn man nur dann von Zeitperspektive spricht, wenn genügend häufig bei verschiedenen Inhalten (Bereichen) dasselbe Verhalten auftritt: dies könnte über die innere Konsistenz prinzipiell erfaßt werden. Allerdings taucht dann die Gefahr auf, daß zugunsten einer hohen Reliabilität, ggf. wichtige inhaltliche Aspekte durch Itemselektion entfernt werden.

Vorläufig zusammenfassend kann man immerhin mit M ö n k s (1967) zwei in den Forschungen immer wieder auftretende Dimensionen der Zukunftsperspektive als Minimaldifferenzierung feststellen: a) die Zeitspanne, also die zeitliche Ausdehnung und b) die Struktur (inhaltliche Gliederung). Es scheint prinzipiell unmöglich, inhaltliche und strukturelle Momente der Zukunftsperspektive zu trennen. Ebenso wird die Unterscheidung des Realitätsgrades von Zeitspanne oder Struktur schwierig, da beide durch reale oder irreale Antizipationen beeinflusst werden können. Die Unterscheidung von M ö n k s (1967 b) in zwei grundlegende Komponenten Struktur und Zeitspanne, in die jeweils inhaltliche Aspekte und der Realitätsgrad eingehen, scheint mir grundsätzlich etwas einleuchtender.

Zeitspanne. Die zeitliche Ausdehnung (Länge) oder Zukunftsperspektive wird als Zeitspanne (ZS) bezeichnet. Sie ist mit Sicherheit der am meisten verwendete Indikator für die Messung der Zukunftsperspektive. Allerdings gibt es eine Menge verschiedene Verfahren zu ihrer Messung. Das wahrscheinlich am häufigsten verwendete Maß zur Erfassung der Zeitspanne ist das Life-Space-Sample (Ereignistest) von W a l l a c e (1956). Die "Spannweite des Zukunftsbezuges" (M ö n k s, 1967 a) wird dabei über zehn vorgegebene zukünftige Ereignisse abgefragt. Die Vpn sollen angeben, zu welchen erwarteten Zeitpunkten diese Ereignisse (z.B. Urlaub, Studienabschluß, Heirat usw.) eintreten werden, sie sollen also das "Zukunftsalter"

nennen, in dem sie glauben, daß das vorgestellte Ereignis stattfinden würde. W a l l a c e (1956) subtrahierte sodann das wirkliche Alter von dem jeweiligen "Zukunftsalter", addierte die Differenzen (d) und dividierte sie durch zehn (Gesamtzahl der Ereignisse).

$$ZS = \frac{d \text{ (Zukunftsalter minus Lebensalter)}}{N \text{ (= Anzahl der Ereignisse)}}$$

Es gibt in der Literatur eine Reihe von Modifikationen zum Ereignistest (C o t t l e, 1969 b; T o b a n, 1970; D i l l i n g & R a b i n, 1967; S t e i n & C r a i k, 1965; C o t t l e et al., 1968). Dabei werden mitunter Gewichtungen eingeführt; in einer speziellen Variante werden Vpn gebeten, zukünftige Ereignisse frei zu wählen. Dementsprechend wird der Test "Open Events Test (OET)" genannt (B r a l e y & F r e e d, 1971).

Das methodische Hauptproblem ist dabei, die sog. "Kohärenz", also den Grad der Strukturiertheit bzw. den Zusammenhang der inhaltlichen Aspekte zu gewährleisten, d.h. hat der angegebene Zeitpunkt des Urlaubs wirklich etwas mit der Heirat zu tun? Oder hängt der Zeitpunkt des Urlaubs eher mit dem Examensdatum zusammen? Haben Examen und Heirat etwas miteinander zu tun? Diese Fragen beziehen sich nur auf die oben genannten Ereignis-Test Items, sind aber paradigmatisch für die Schwierigkeiten des Ereignis-Tests und seiner Modifikationen, vielleicht für die Erfassung der Zeitspanne überhaupt. Üblicherweise lassen sich diese Fragen über den Grad der Inneren Konsistenz (etwa nach K u d e r R i c h a r d s o n 20) empirisch bestimmen. Das ist jedoch zumindest bei W a l l a c e nie geschehen. Ein möglicher Ausweg besteht vielleicht darin, Fragebogen zu konstruieren, obwohl auch diese nicht nur Vorteile aufweisen. Trotzdem schrieb z.B. R o r e r (1965) über "The great response style myth" und schlug damit eine Bresche in die Vorurteile gegenüber Fragebogen. In den vorliegenden Untersuchungen wurde die Zeitspanne über den von mir (1972) konstruierten

Fragebogen zur Zukunftsperspektive (FZP) mit der speziellen Unterskala Zeitspanne gemessen (FZP-ZS, siehe Anhang). Diese Skala ist sicherlich noch verbesserungswürdig, noch nicht voll entwickelt (die Reliabilität nach KR 20 liegt bei knapp .69, vgl. F i n k, 1972), aber diese Schätzung der Inneren Konsistenz ist bereits so hoch wie die bisher höchsten je ermittelten Koeffizienten bei Verwendung der Modifikationen des Ereignis-Tests von W a l l a c e. In der Regel sind die methodischen Schwierigkeiten bei der Erfassung der Zeitspanne jedoch noch sehr viel größer als bei dem von mir verwendeten Fragebogen. Ansonsten verwendete Verfahren sind: Inhaltsanalyse von Aufsatzthemen (M ö n k s, 1965; 1967a; b; A l l p o r t & G i l l e s p i e, 1955), Satzergänzungsverfahren (B a r n d t & J o h n s o n, 1955), Exploration (S c h r e i n e r, 1970, a; b), Messung der "Frustrations-toleranz" auf dem Boden psychoanalytischer Theorienbildung (L e S h a n, 1952) und ausgewählte Inhaltsschlüssel von speziellen TAT-Bildern (H e c k h a u s e n, 1963). Bisher gibt es in der (amerikanischen) Literatur einen Fragebogen zur Erfassung der Zukunftsperspektive (H e i m b e r g, 1963), der jedoch leider nicht zugänglich ist. Ferner wurden Fragebogen-Daten in den Untersuchungen von O b l i n g e r (1955) und G i l l e s p i e & A l l p o r t (1955) erhoben. Der FZP-ZS (F i n k, 1972) erscheint insgesamt entwicklungsbedürftig, aber verglichen mit dem bisherigen methodischen "Niveau",entwicklungswürdig.

Ein Teil einer Erkundungsstudie mit dem FZP-ZS brachte bei N = 100 Jungen und Mädchen im Alter von 10 - 13 Jahren vor allem korrelative Zusammenhänge zu Schulnoten: -.44 hochsignifikant (h.s.) zum arithmetischen Mittel der Fachnoten, -.28 sehr signifikant (s.s.) zur Aufmerksamkeit und -.24 signifikant (s.) zu Heimatkunde. Da das negative Vorzeichen wegen der umgekehrten Skala der Schulnoten auch invers interpretiert werden muß, läßt sich zusammenfassend feststellen,

daß die Zeitspanne zumindest in dieser Stichprobe ein Indikator für gute Schulleistungen ist.

Darüber hinaus wurde in dieser Untersuchung danach gefragt, ob in der Altersstufe 10 - 13 Jahre schon ein konkreter Berufswunsch vorhanden sei. Die Korrelation zu der Antwort "ja" betrug .21, auf dem 5 % Niveau signifikant. Wichtiger erschien die Frage nach dem Aspirationsniveau, das über zwei Nennungen von gewünschten Berufszielen abgefragt und anschließend nach einer modifizierten Form von Schichtenskala nach O e v e r m a n (1967) klassifiziert wurde. Interessanterweise ließ sich nur eine Korrelation zum zweiten, mehr "projektiven" Berufsziel feststellen (-.21, 10 % Signifikanzniveau). Die in der Literatur zwar häufig behauptete, aber selten untersuchte Beziehung der Zukunftsperspektive sensu Zeitspanne zum Aspirationsniveau ließ sich also in dieser Untersuchung nicht oder nur sehr, sehr schwach belegen. Den oben zitierten Behauptungen (s.o. S. 3 - 5) bezüglich des positiven Zusammenhangs von Aspirationsniveau (Aufstiegsstreben) und Zukunftsperspektive muß also sehr kritisch begegnet werden. Einige Autoren differenzieren allerdings weniger scharf, wenn sie Aufstiegsstreben, Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive gleichsetzen, oder Bezüge zwischen Aufstiegsstreben und Zukunftsperspektive postulieren, ohne sich um empirische Evidenz zu bemühen, indem sie Literaturbefunde unbesehen übernehmen.

Natürlich sind auch meine Befunde sehr vorläufig, sie müßten mit verbesserten Testinstrumenten und größeren Stichproben wiederholt werden. Aber unter Berücksichtigung der ebenfalls auftretenden Nullkorrelation zwischen Zeitspanne der Kinder und Status der Väter scheint eine gewisse Skepsis gegenüber den einschlägigen Literaturbefunden angebracht (vgl. B l a u, 1965; R o s e n, 1956; 1959; 1961; 1964; K o h n, 1959; R o s e n & d' A n d r a d e, 1959). Auch die Skala

zukunftsbezogener Optimismus versus Pessimismus (FZP-P'0) zeigte in derselben Untersuchung keinerlei Zusammenhang weder zum Aufstiegsstreben der Kinder noch zur Schichtzugehörigkeit; und dies bei einer Konsistenz von .80 (KR20) und trotz zusätzlicher Berechnung von multiplen und partiellen Korrelationen: sie lassen kaum andere Schlüsse zu.

Zukunftsbezogene Struktur soll ein wesentliches Merkmal der Zukunftsperspektive sein. K a s a k o s stellt sich darunter beispielsweise eine Tönung oder Färbung des Zukunftserlebens vor, wie sie etwa in optimistischen oder pessimistischen Grundhaltungen gegenüber der Zukunft ausgedrückt wird. Ein Mensch erwartet also quasi von seiner Zukunft mehr optimistische oder pessimistische Handlungsausgänge. In der Literatur wird diese Dimension immer wieder angesprochen (B r i n k s c h m i d t, 1973; K a s a k o s, 1971; M ö n k s, 1965; 1967a;b; T e a h a n, 1958; A n g e r et al., 1969; u.v.a.). M ö n k s (1965) geht beispielsweise mit einer umfangreichen content-analysis (Inhaltsanalyse) vor, wobei Pessimismus versus Optimismus auf einer 5-Punkte Likert-Skala gemessen wird. Außerdem soll eine Skala zur Erfassung des Optimismus/Pessimismus existieren (A n g e r et al., 1969, nach B r i n k s c h m i d t, 1973). Bei der Inhaltsanalyse von B r i n k s c h m i d t (1973) an N = 112 Studenten erbrachte eine Korrelation von lediglich + .20 zwischen den 24 Aussagen der Anger-Skala und der Zeitspanne. Diese Korrelation dürfte kaum bedeutsam sein und nur tendenziell für einen Zusammenhang zwischen Optimismus und längerer Zeitspanne sprechen, was mit meinen eigenen diesbezüglichen Ergebnissen übereinstimmt; diese Befunde liegen sozusagen in der Mitte zwischen den einander widersprechenden Literaturbefunden. Für einen Zusammenhang sprechen die Befunde von T e a h a n (1957), M c C l e l l a n d (1953) und C o t t l e (1969 b), dagegen sprechen die Ergebnisse bei Trinkern (S m a r t, 1967), jungen Häftlingen (S i e g m a n, 1961) sowie psychisch Kranken (C o t t l e et al., 1968).

Bezüglich der letztgenannten Befunde nimmt es nicht wunder, daß in meiner eigenen - o.g. - Untersuchung zukunftsbezogener Optimismus mit Neurotizismus höchst signifikant zu .42 korreliert. Dies ist die höchste Korrelation, die für den Optimismus-Pol der bipolaren Skala Pessimismus/Optimismus in einer 30 x 30 Matrix auftritt. Je höher der Optimismus, desto höher ist auch der Neurotizismuswert im JEPI. Der Optimist denkt gleichzeitig in großen Zeitspannen und zeigt sich recht leistungsmotiviert. Das letzte Ergebnis läßt sich sogar durch positive Kovariationen mit zwei verschiedenen LM-Fragebogen belegen. Der Optimist zeigt auch häufig sozial erwünschtes Verhalten. Der Optimismus scheint bei Kindern in Abhängigkeit vom Alter anzusteigen.

Zukunftsbezogener Pessimismus zeigt positive Korrelation zu einzelnen Fachnoten (wie z.B. Rechnen), aber auch zur gemittelten schulischen Leistungsfähigkeit.

Pessimismus zeigt außerdem positive Zusammenhänge zu Aufmerksamkeit und Extraversion. Der höchst signifikante Zusammenhang zu FM-Motivierung scheint unmittelbar einsichtig. Pessimistische Kinder scheinen häufig eine ausgeprägte Furcht vor Mißerfolg zu haben.

Bei den berichteten Befunden ist der vorläufige Charakter hervorzuheben, die Stichprobe ist recht klein, Geschlechterunterschiede wurden nicht berücksichtigt, usw. Es scheint daher angebracht, in der vorliegenden Dissertation auch diese Befunde zu überprüfen, um dann vielleicht verlässlichere Aussagen machen zu können. Außerdem scheint es wichtig, andere Aspekte wie zukunftsbezogene Aktivität bzw. Passivität (s.u. Untersuchung IV) in die Analyse des Konstrukts Zukunftsperspektive einzubeziehen.

Tabelle 1

Das Konstrukt Zukunftsperspektive

Rangkorrelationen nach Spearman bei N = 100
Jungen und Mädchen aus Fink (1972, S. 146).

Pessimismus-Optimismus

Rechnen	+ .49 ^{xxx}	Pessimismus
Neurotizismus (JEPI)	- .42 ^{xxx}	Optimismus
Zeitspanne (FZP)	- .42 ^{xxx}	Optimismus
Leistungsbereitschaftsskala des LBT-K	- .37 ^{xxx}	Optimismus
Furcht vor Mißerfolg	+ .35 ^{xxx}	Pessimismus
LT-Skala (Tent)	- .29 ^{xx}	Optimismus
Aufmerksamkeit	+ .29 ^{xx}	Pessimismus
$\bar{x}$ Fachnoten	+ .27 ^x	Pessimismus
Alter	- .26 ^{xx}	Optimismus
Deutsch schriftlich	+ .25 ^x	Pessimismus
Extraversion (JEPI)	+ .23 ^x	Pessimismus
Stadt (versus Land)	+ .22 ^x	Pessimismus
Religion	- .21 ^x	Optimismus
Soziale Erwünschtheit	- .20 ^x	Optimismus
Angst (KAT)	+ .19 ^o	Pessimismus

Zeitspanne:

$\bar{x}$ Fachnoten	- .44 ^{xxx}
Alter	+ .30 ^{xx}
Leistungsbereitschaftsskala des LBT-K	+ .29 ^{xx}
LBT-K	+ .24 ^x
Aufmerksamkeit	- .28 ^{xx}
Heimatkunde	- .24 ^x
Rechnen	- .22 n.s.
Mutter-Untersützung	+ .20 ^o
Berufswünsche ja	- .21 ^x
evtl. Berufswunsch	- .21 ^o

Ein hoher Punktwert auf der Skala Pessimismus-Optimismus
bedeutet Pessimismus, ein niedriger bedeutet Optimismus.

xxx = 0,1% ; xx = 5% ; x = 1% ; o = 10%

Zukunftsbezogene Aktivität versus Passivität. In der Literatur wird gerne von zukunftsbezogener Aktivität bzw. Passivität geschrieben. Sind sie sinnvolle Dimensionen der Zukunftsperspektive? M ö n k s (1965) verwendet wie bei zukunftsbezogenem (z) Optimismus-Pessimismus auch zur Messung von z-Aktivität bzw. z-Passivität eine bipolare 5-Punkte

L i k e r t - Skala. Diese Skala wird auf alle neun untersuchten Inhaltskategorien angewendet: Kirche und Staat, Freizeit, Beruf, usw. Nach S t e i n & C r a i k (1965) kann man "ideationale" Aktivitäten, z.B. Lesen und "motorische" Aktivität, z.B. Fußball sehen oder -spielen unterscheiden. Dabei korrelierten innerhalb einer Stichprobe von Neurotikern und Psychotikern nur "ideationale" Aktivitäten mit der Zeitspanne.

K n a p p & G a r b u t t erfaßten das Zeiterleben, indem sie vorgegebene Metaphern (z.B. rasender Zug versus still ruhendes Meer) in der Vp angemessen erscheinender Weise ordnen ließen, wenn sie die "Zeit" beschreiben sollten. Die so "aktiv" bzw. "passiv" ermittelten Reihenfolgen wurden mit dem TAT-Leistungsmotivationsmaß korreliert. Hohe Leistungsmotivation korreliert mit so gemessener (zugegebenermaßen origineller) Art der Erfassung von z-Aktivität. H e c k h a u s e n (1963) replizierte dieses Ergebnis im wesentlichen. Dabei mußten jedoch HE-Motivierte und FM-Motivierte unterschieden werden.

In R o s e n s (1959) immer wieder zitierter Untersuchung wurden drei Fünferskalen miteinander kombiniert. Unterschichtenfamilien sollen passivistisch-familistisch-gegenwartsorientiert in Bezug auf die vorherrschenden Wertorientierung der Erziehungspraxis sein. Dagegen zeigen sich die Wertorientierungen in der Mittelschicht als aktivistisch individualistisch und zukunftsorientiert (vgl. M o l l e n h a u e r, 1968; F i n k, 1972, S. 25).

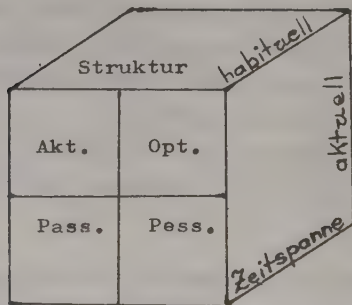
L e h r (1967) findet bei aktiven älteren Menschen einen höheren Optimismuswert als bei passiven (vgl. S c h r e i n e r, 1970a; b).

Wir können zusammenfassend feststellen, daß die Methoden zur Erfassung der z-Aktivität bzw. z-Passivität z.T. recht obskur und vielfältig sind. Beispielsweise fehlt auch eine klare Unterscheidung von z-Aktivität bzw. z-Passivität und gegenwartsorientierter Aktivität bzw. Passivität. Dabei könnte letztere, etwa sauber über eine Subskala der Extraversion H a n e s (B u g g l e & B a u m g ä r t e l, 1970) erfaßt, als Außenkriterium dienen.

Z-Aktivität und z-Passivität sollen in zwei Untersuchungen der vorliegenden Arbeit erstmals in Fragebogenform erfaßt werden (s.u.).

Zusammenfassend können wir in Verbindung mit der oben berichteten Unterscheidung zwischen habitueller und aktueller Zukunftsorientierung vorläufig mindestens drei relevante Dimensionen darstellen.

Abb. 3: Würfelmodell der Zukunftsperspektive



1.5.3. Theorienprisma der Zukunftsperspektive

Unter handlungstheoretischem Aspekt ließ sich Motivation und Zukunftsperspektive integrativ verstehen (s.o. Abschn.1.3). Außer vergangenen Erlebnissen können auch erwartete zukünftige Ereignisse das gegenwärtige Handeln und momentane Einstellungen beeinflussen (zeitperspektivischer Ansatz). Sprechen wir schwerpunktmäßig von den Auswirkungen zukünftiger Ereignisse auf die Gegenwart so handelt es sich um Zukunftsperspektive,

oder die psychologische Zukunft des Individuums überhaupt. Dabei wird implizit die Meinung vertreten, daß Einstellungen in bezug auf die Zukunft mehr über das tatsächliche zukünftige Verhalten aussagt als etwa momentane Einstellungen in bezug auf die Gegenwart des Individuums. Dies ist ein relativ neuer psychologischer Ansatz in der Psychologie, der sich vielleicht vorläufig als finalistisch bezeichnen läßt, wobei antizipatorische Momente selbstverständlich in den innerlich vollzogenen Handlungsablauf eingehen. M ö n k s (1967 a) differenziert die Theorien zur Zukunftsperspektive in (a) molare und (b) molekulare Ansätze.

ad (a): Zukunftsperspektive wird als Ganzes (psychologische Entität) aufgefaßt und auf die Persönlichkeit bezogen. Bei diesen molaren Ansätzen wird besonders die Verbindung zu motivationalen Aspekten der Persönlichkeit betont (A l l p o r t, 1955; 1970; F r a n k, 1939; L e r s c h, 1956; L e w i n, 1948; 1963; T o l m a n, 1952; R o g e r s, 1963). In der Theorie von R o g e r s spielt Zukunftsperspektive vor allem deswegen eine wichtige Rolle, weil das Streben des Individuums nach Selbstverwirklichung zukunftsgerichtet ist ("active, actualizing and directional").

T o l m a n s Gedanken wurden mit einer gewissen biozentrischen Kopflastigkeit vor allem an Tieren untersucht (Stichwort: anticipatory goal response).

ad (b): Der molekulare Ansatz zur Zukunftsperspektive scheint zunächst einen Gegensatz zum molaren darzustellen. (Zukunftsbezogene) Zeitorientierung wird als intervenierende Variable betrachtet und auf den Zusammenhang zu einzelnen Persönlichkeitsvariablen untersucht (C o t t l e, 1969 a; S i e g m a n, 1961; 1962; T o b a n, 1970; W a l l a c e & R a b i n, 1960; P l a t t et al., 1971; u. v. a.).

So unterscheiden W a l l a c e & R a b i n (1960) Zeitwahrnehmung, Zeitperspektive und Zeitorientierung. Die oben angesprochene Unterscheidung in habituelle und aktuelle

Zukunftsperspektive (S i e g m a n n , 1962; W a l l a c e & R a b i n , 1960) gehört ebenfalls in diese Rubrik.

Insgesamt scheint mir jedoch, im Gegensatz zu den Unterscheidungen der Lerntheorien (F o p p a , 1965), die Trennung in molare und molekulare Theorien zur Zeitperspektive ein wenig artifiziell, nur bedingt zur Klarheit innerhalb der Theorienbildung beitragend. Im Gegensatz dazu wird hier ein eher "gemischter" Ansatz vertreten, d.h.: auf dem Boden einer Metatheorie (L e w i n , 1948; 1963) können einzelne Dimensionen der Zukunftsperspektive differenziert werden. Dabei ist vorstellbar, daß es einen allgemeinen Faktor "gZ" der Zukunftsperspektive gibt, sowie dazu eine Reihe spezifischer Faktoren wie z-Aktivität versus Passivität oder Zeitspanne oder z-Pessimismus versus Optimismus usw. Dabei müßten die einseitigen Fehler von S p e a r m a n (1904) möglichst vermieden werden. Meine Vorstellung geht in Analogie zur Erkenntnis in der Intelligenzforschung (R o t h et al., 1973) mehr dahin, daß sowohl die Generalität als auch die Spezifität der Faktoren relativ ist, jedenfalls nicht so weitgehend durch den "g-Faktor" determiniert ist, wie das S p e a r m a n ursprünglich annahm. Expressis verbis: Es müßten sich sowohl mittelhohe als auch sehr niedrige Korrelationen zwischen den einzelnen Dimensionen der Zukunftsperspektive zeigen. Dafür sprechen meine bisherigen Befunde als auch die von B r i n k s c h m i d t und P l a t t und Mitarbeitern (vgl. B r i n k s c h m i d t , 1973; F i n k , 1972; P l a t t et al., 1971; R u i z et al., 1967, u.v.a.).

1.5.4. Zukunftsperspektive und Motivation

Analog zu den molaren Ansätzen müßten sich auf molarer Ebene (metatheoretisch) globale Zusammenhänge zwischen (Leistungs-) Motivation und Zukunftsperspektive finden lassen. Zumindest für den Bereich der Anspruchsniveausetzung ist dies bereits geschehen (L e w i n et al., 1944).

Getreu unserem "gemischten" Ansatz müßten sich differenzierte Bezüge zwischen einzelnen Dimensionen der Zukunftsperspektive zu differenten Dimensionen der Leistungsmotivation auffinden lassen. Im einzelnen gibt es in der Literatur dazu folgende Befunde (vgl. F i n k, 1972, S. 54 - 59): Nach K n a p p & G a r b u t t (1958) soll ein Mensch, der Karriere machen will, eine längere Zeitspanne aufweisen (vgl. L e w i n et al., 1944). Auch bei M c C l e l l a n d (1953) und C o t t l e (1969 b) finden sich analoge Befunde. H e c k h a u s e n (1963; 1965) stellt fest, daß Hochmotivierte die Zeit dynamischer als Niedrigmotivierte erleben. Er interpretiert diese Befunde im Sinne eines Zusammenhangs von Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive. Vor allem Erfolgsmotivierte weisen eine lange Zeitspanne auf. Die Korrelationen betragen in verschiedenen Stichproben +.30, +.55 und +.67. Für Mißerfolgsmotivierte läßt sich dieser Zusammenhang, ebenso wie bei T e a h a n (1957), nicht finden. Bedenklich ist dabei, daß sowohl LM als auch ZP über projektive Verfahren (TAT-Geschichten) gemessen wurden.

T o d d et al. (1962) finden bei erwartungswidrig schlechten Schülern (underachiever), daß sie bezüglich zukünftiger Schulleistungen pessimistisch sind, also auch weiterhin schlechte Schulleistungen von sich erwarten.

H e c k h a u s e n (1965) vermutet eine wechselseitige Beeinflussung von Zukunftsperspektive und Leistungsmotivation. Auch N u t t i n (1964) betont, daß die psychologische Zukunft im "primären motivationalen Raum" wirksam wird. N u t t i n & G r e e n w a l d (1968) finden schließlich heraus, daß die Lob/Tadel-Wirkung durch die subjektive Prospektivität, also die individuelle Zukunftserwartung, geprägt wird.

Bei M i s c h e l (1961) korreliert die Höhe der Leistungsmotivation positiv mit der Länge der Zeitspanne.

Z a t k i s (in M c C l e l l a n d, 1953) stellte einen positiven Zusammenhang zwischen dem b-Leistungsmaß und der Spannweite der zukunftsbezogenen Zeitperspektive fest. Dabei wurde eine spezielle Art von Inhaltsanalyse auf leistungsbezogene Aufsätze angewendet. Die Korrelation von Zukunftsperspektive und b-Leistung lagen in einer anderen Untersuchung bei +.34 (S i e g m a n, 1961). Die Zukunftsperspektive wurde dabei mit einem Satzergänzungsverfahren, die b-Leistung mit dem TAT gemessen. Diese Befunde werden auch durch die Ergebnisse von R i c k s & E p l e y (1960) und K e l l e r (1932) gestützt.

Die Untersuchungen konzentrieren sich in der Regel auf die Zusammenhänge von Zeitspanne und Leistungsmotivation. Nur T e a h a n (1958) spricht von einem Zusammenhang von Optimismus und Leistungsmotivation. H e c k h a u s e n (1963; 1965) interpretiert seine Befunde bezüglich der Hochmotivierten, die die Zeit als dynamisch, aktiv erleben dahingehend, daß ein Zusammenhang von Aktivität und LM gegeben sei. R o s e n (1956; 1959) unterstellt einen Zusammenhang von aktivistischer und zukunftsorientierter Wertorientierung in der Mittelschicht (bzw. passivistischer und gegenwartsorientierter Wertorientierung in der Unterschicht) ohne ihn zu untersuchen: er verwendet einfach einen gemeinsamen Wertindex, ohne die Berechtigung zu prüfen.

Nun legen theoretische Überlegungen zur z-Aktivität und zum z-Optimismus eine Verbindung zur Leistungsmotivation nahe. Eine eigene Voruntersuchung (F i n k, 1972) zeigte positive Zusammenhänge zwischen z-Optimismus und der Leistungsbereitschaftsskala des LBT-K (H e r m a n s, 1969), der schulischen Leistungsmotivation (LT, T e n t, 1969) und dem Anerkennungsmotiv. (Die Ergebnisse sind im einzelnen in Tabelle 2 aufgeführt). Im Gegensatz zu H e c k h a u s e n (1963) zeigte sich keine positive Korrelation zwischen HE und z-Optimismus, dafür eine auch logisch einsichtige von +.35 zwischen Furcht vor Mißerfolg und Pessimismus.

In der gleichen Veruntersuchung korrelierte die Zeitspanne mit der Leistungsbereitschaftsskala und dem LBT-K Gesamttestpunktwert niedrig, aber bedeutsam. Natürlich sind alle diese Ergebnisse nur als vorläufig anzusehen und sollten an anderen Stichproben mit anderen Versuchsleitern überprüft werden. Es scheint außerdem angebracht, bei den folgenden Untersuchungen das Geschlecht zu kontrollieren.

Tabelle 2

Zukunftsperspektive (FZP) und Leistungsmotivation

Rangkorrelationen nach S p e a r m a n

	N = 54 Jungen	N = 100 J. u. M.	
Leistungsbereitschaftsskala des LBT-K	-.40 ^{xx}	-.19 ^o	Optimismus
Furcht vor Mißerfolg	+.37 ^{xx}	+.35 ^{xxx}	Pessimismus
Schulische Leistungsmotivation (Tent)	-.35 ^{xx}	-.29 ^{xx}	Optimismus
Leistungsbereitschaftsskala des LBT-K	+.34 ^x	+.29 ^{xx}	Zeitspanne
Furcht vor Mißerfolg	+.25 ^o s.	+.34 ^{xxx}	FZP Gesamt
Schulische Leistungsmotivation (Tent)	-.26 ^o	-.26 ^{xx}	FZP Gesamt
LBT-K Gesamtwert	-.22 ^{xx}	-.28 ^{xx}	Optimismus
LBT-K Gesamtwert	+.20 n.s.	+.24 ^x	Zeitspanne
Hoffnung auf Erfolg	-.09 n.s.	-.20 ^x	FZP Gesamt

xxx = 0,1% xx = 1% x = 5% o = 10%

Zusammenfassend zeigten sich vor allem positive Beziehungen zwischen Optimismus und verschiedenen Aspekten der Leistungsmotivation (i.S. des Leistungsmotivs). Das Leistungsmotiv erwies sich außerdem bei solchen Kindern ausgeprägt, die in weiteren Zeiträumen zu planen vermögen. Ferner wurde der Zusammenhang zwischen FM-Motivierung und pessimistischer Zukunftseinstellung nachgewiesen.

Zur z-Aktivität und z-Passivität lagen einstweilen noch keine Meßinstrumente und noch keine empirischen Befunde vor (abgesehen von oben erwähnten indirekt erschlossenen Daten¹⁾). In den folgenden Untersuchungen soll erstmals ein Fragebogen zur zukunftsbezogenen Aktivität (z-Aktivität) bzw. zur zukunftsbezogenen Passivität (z-Passivität) entwickelt und in bescheidenem Maße konstruktvalidiert werden.

1.6. Das sogenannte Planungsverhalten

Die methodischen und theoretischen Zugänge zum sogenannten Planungsverhalten sind in sich so heterogen, daß man sich fast ein wenig darüber wundern kann, mit welcher Nonchalance Planungsverhalten und Zukunftsperspektive in der Literatur synonym verwendet werden (G r a u e r, 1972²; H e c k - h a u s e n, 1974; O e r t e r, 1975¹⁵; s.o. S. 3 - 5). Dabei können mindestens zwei Ansätze schon innerhalb des Planungsverhaltens unterschieden werden, 1.) ein lerntheoretischer (z.B. R o t t e r, 1966), der eher von Aufschiebverhalten spricht und 2.) ein psychoanalytischer, der meist von Befriedigungsaufschub (engl.: deferred gratification pattern) redet.

1.6.1. Aufschiebverhalten (AV):

Die soziale Lerntheorie von R o t t e r stellt eine Kombination der L e w i n s c h e n Feldtheorie mit T o l m a n s c h e n Gedanken dar. Auf R o t t e r aufbauend, wird Aufschiebverhalten häufig als "delayed reinforcement", "delay of gratification" oder "delayed reward" bezeichnet. Es wird darunter diejenige gelernte Handlungsdisposition des Individuums ver-

1) Außerder handelt es sich in der Regel um gegenwartsbezogene Aktivität bzw. Passivität.

standen, "... eher langfristige höhere als kurzfristige niedrige Ziele anzustreben, wobei unter Zielen alle in der Zukunft liegenden, das Verhalten beeinflussenden Ereignisse verstanden werden, unabhängig davon, ob sie bewußt angestrebt oder nur faktisch wirksam sind" (K a s a k o s, 1971, S.35).

Immer, wenn wir auf den lerntheoretischen Ansatz Bezug nehmen, wollen wir von Aufschubverhalten (AV) sprechen. In der Regel handelt es sich dabei um vorgestellte oder tatsächliche Verstärkerwahlen. Beispielsweise können Vpn nach einer Aufgabe (Fragebogen-Ausfüllen) zwischen einer sofortigen kleinen Belohnung (1 Mohrenkopf) und einer späteren größeren Belohnung (3 Mohrenköpfe in einer Woche) wählen. Die bevorzugte Mohrenkopfwahl gilt dabei als ein Indikator für die Fähigkeit des Individuums, auf verdiente Belohnung zu warten oder nicht. Diese tatsächliche Wahl kann auch über Fragebogen simuliert werden, indem Vpn gebeten werden, sich mögliche Wahlen vorzustellen und entsprechend auf einem diesbezüglichen Fragebogen zum Aufschubverhalten anzukreuzen (vgl. K r o h - P ü s c h e l, 1973). Die entsprechenden Verfahren werden im Kap. 2 (Methoden) vorgestellt.

1.6.2. Befriedigungsaufschub (BA):

Mit Befriedigungsaufschub (engl.: delay capacity oder in neu-hochenglisch: deferred gratification pattern) wird die Fähigkeit des Individuums von psychoanalytischer Seite bezeichnet, auf unmittelbare Befriedigung zugunsten späterer erhöhter zu verzichten. Die Fähigkeit, Befriedigung aufzuschieben, soll eine wichtige Komponente der Ichentwicklung darstellen, die umgekehrt analog mit dem Abbau des primärprozeßhaften Wirkens des Lustprinzips läuft (S i n g e r, 1955). Die Fähigkeit zum Befriedigungsaufschub nimmt also auf Kosten des eshaft wirkenden Lustprinzips zu, oder anders ausgedrückt: das Lustprinzip wird in den Dienst des Ich gestellt. Am Anfang

der Entwicklung des Individuums herrscht natürlich der Primärprozeß vor, libidinöse Energie wird unverzüglich abgeführt. "Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind im Primärprozeß eines" (B r e a n e r, 1955, S. 63).

Der psychoanalytische Forschungsansatz zum Befriedigungsaufschub wird in der Literatur in aller Regel über psychomotorische Tests (z.B. pursuit-rotor) oder Zeitschätzaufgaben angegangen, die Überprüfungen erfolgen also experimentell.

Theoretisch liegt dabei die Überlegung zugrunde, daß sich Vorstellung (Gedanke) und motorische Ausführung (Verhalten) entsprechen (Isomorphiegesetz). Dieses Prinzip ist vom autogenen Training, von Entspannungsübungen in der Verhaltenstherapie, aber auch schon von Pendelexperimenten bekannt (S c h u l t z, 1956⁹). Das Ideo-Real-Gesetz (H e l l p a c h, 1933) und der Carpenter-Effekt (C a r p e n t e r, 1813-1885) argumentieren in dieselbe Richtung, wenn sie auch unterschiedlich weit gefaßt sind. Das Ideo-Real-Gesetz ist weiter gefaßt, schließt den Carpenter-Effekt mit ein. "Jeder subjektive Erlebnisinhalt schließt einen Antrieb zu seiner objektiven Verwirklichung ein" (H e l l p a c h, 1933).

Die Verbindungen, die Forscher im Rahmen der Versuche zum Planungsverhalten zu anderen Konstrukten wie Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive ziehen, sind spärlich. Umgekehrt wird vom Ansatz der Leistungsmotivationsforschung eher eine Verwandtschaft der Konstrukte behauptet. So wird die "aufgeschobene Belohnung" von H e c k h a u s e n als wesentlicher Bestandteil der (übergeordneten) Leistungsmotivation verstanden (H e c k h a u s e n, 1972; 1974; s.o. Zitat S. 5). Andererseits faßt z.B. K a s a k o s (1971) Befriedigungsaufschub als wichtige Komponente der Zukunftsperspektive auf.

Derselbe Sachverhalt wird in verschiedenen Begriffen abgehandelt und in verschiedene Bereiche eingeordnet. Dazu kommt eine Mannigfaltigkeit von verschiedenartigen Methoden, die nicht gerade zur Klarheit innerhalb des Konstruktes Planungsverhalten beiträgt. Die begriffliche und methodische Vielfalt läßt darüber hinaus auch die Beziehung zu "verwandten" Konstrukten nicht eindeutig klären. Hier könnte evtl. ein umfassendes Vorgehen, das mehrere Experimente zum sogenannten Planungsverhalten miteinander vergleicht, ein Stück zur empirischen Klärung beitragen (vgl. L e S h a n, 1952; R o l f f, 1967; R o s e n, 1959; S i e g m a n, 1961; 1962; S c h n e i d e r & L y s g a a r d, 1953). Die in dieser Arbeit verwendeten vier Experimente sind relativ gängige Verfahren, die im Kap.3 (Ergebnisse)näher beschrieben werden sollen.

Allgemein kann gesagt werden, daß Planungsverhalten (Aufschubverhalten plus Befriedigungsaufschub) höchst heterogene theoretische und empirische Ansätze beinhaltet. "Die Terminologie ist so unterschiedlich wie die experimentellen Verfahren und die theoretischen Standpunkte der Forscher" (K a s t e n - b a u m, 1961, S. 216). Das Zauberwort Aufschubverhalten in der Diskussion um Chancengleichheit und Mobilitätsbereitschaft wird damit grundsätzlich fragwürdig (vgl. K a s a k o s, 1971; R o l f f, 1972; S c h l e i e r m a c h e r, 1826; u.v.a.). Das Ziel der vorliegenden - auch experimentellen - Untersuchungen geht dahin, die Begriffe Planungsverhalten, Aufschubverhalten und Befriedigungsaufschub von ihrem mythischen Beigeschmack zu befreien und auf empirischen Gehalt in Form von Fakten zu überprüfen, allerdings ohne notwendige theoretische Vorannahmen zu vernachlässigen. Eine theoretische Vorannahme ist die, daß grundsätzlich Verstärker verhaltenswirksam sind (M o w r e r, 1960; a; b; S c h w a r z e, 1973; 1975). Eine zweite basiert auf der Überlegung, daß sich Phantasie und Verhalten zumindest teilweise komplementär verhalten (S e a r s, 1943; B r o v e r m a n n et al., 1965).

Auch bei manchen Verfahren zur Messung des Befriedigungsaufschubs spielt diese Überlegung eine Rolle (S i n g e r, 1955).

Abschließend sei noch erwähnt, daß der Aufschub von Belohnungen besonders in Experimenten zum Nachahmungslernen veränderbar erschien. So stellte vor allem die Bandura-Schule in Kalifornien fest, daß das Aufschubverhalten von belohnten Vorbildern (Modellen) gelernt wird (B a n d u r a & M i s c h e l, 1965). Kinder können also von Erwachsenen die Fähigkeit lernen, auf kleine momentane Befriedigung zugunsten späterer, größerer zu verzichten. Allerdings schien es in der genannten Untersuchung noch leichter, aufschuborientiertes Verhalten dauerhaft abzubauen als aufzubauen. Dieses Faktum kann vor allem im Rahmen pädagogischer Zielsetzung diskutiert werden. Dabei scheint es wichtig, den Alterseinfluß zu berücksichtigen. K r o h - P ü s c h e l (1973) stellt nämlich beispielsweise fest, daß Kinder im Alter von 8 Jahren noch kein Aufschieben von Belohnungen kennen, dies aber von erwachsenen - nicht aber gleichaltrigen - Vorbildern lernen (vgl. K r o h - P ü s c h e l, 1975).

Es erscheint außerdem notwendig, weitere denkbare Einflüsse auf das Planungsverhalten zu untersuchen. Beeinflussungen durch Schicht, Intelligenz usw. sind bisher nur ansatzweise geprüft worden. So kritisiert K a s a k o s mit Recht (1971, S. 37): "Da in keiner Untersuchung mehr als zwei Variablen zugleich kontrolliert wurden und die Kriterien meistens sehr vage bleiben (z.B. soziale Schicht, Verhaltensanpassung, Intelligenz), ist der Wert der bisherigen Forschungsergebnisse nicht recht abzuschätzen."

In den vorliegenden Untersuchungen werden m. W. erstmals a) vier Variable kontrolliert: Alter, Geschlecht, Intelligenz und Schicht und b) verschiedene Verfahren zur Erfassung des Aufschubverhaltens (K r o h - P ü s c h e l, 1973) un-

des Befriedigungsaufschubs (vier kleine einschlägige Experimente) miteinander verglichen. Der Teil der Dissertation, der sich mit Planungsverhalten befaßt, ist also als Erkundungsstudie gedacht. Deshalb wurden auch zwei voneinander unabhängige Untersuchungen an verschiedenen Stichproben durchgeführt.

In einer Wahlsituation zwischen zwei Belohnungsarten entschieden sich in einer Untersuchung von M i s c h e l (1961) Hochmotivierte eher für langfristige, aber größere Belohnungen. Diese Untersuchung wirft die Frage auf, ob Aufschiebverhalten (und vielleicht auch der Befriedigungsaufschub) etwas mit Leistungsmotivation zu tun hat. Entsprechend interessiert in der vorliegenden Arbeit auch, ob bestimmte Aspekte des Planungsverhaltens mit der Zukunftsperspektive von Kindern zusammenhängen. Die Befunde von J e s s o r u.a. (1968) sprechen allerdings gegen einen korrelativen Zusammenhang von Aufschiebverhalten und Zukunftsperspektive oder Schicht. Gegen den Zusammenhang von ZP und BA sprechen die Befunde von E l l i s u.a. (1955). Allerdings faßt K a s a k o s Aufschiebverhalten als "Verhaltensindikator für eine ausgedehnte Zukunftsperspektive" auf (1971, S. 39). Dafür sprechen die Ergebnisse von S t e i n & C r a i k (1965). S i e g m a n (1961) schließlich untersuchte in Israel Zusammenhänge der Zukunftsperspektive (Life-Space-Sample), Zeitsinn (time sense) und einer 'motor-inhibition' Aufgabe. Bei letzterer sollte ein vorgezeichneter Kreis möglichst langsam und ohne abzusetzen nachgezeichnet werden: lange Ausführungszeit soll dabei als Indikator für Befriedigungsaufschub gelten. Untersuchungsgruppe waren 30 Delinquente im Alter von 17 - 19 Jahren, die Kontrollgruppe bestand aus 22 jungen Soldaten, vermutlich im gleichen Alter; beide Gruppen kamen aus "niedrigerer sozioökonomischer Abstammung". Nur innerhalb der Gruppe der Delinquenten ließ sich die positive Beziehung zwischen Zukunftsperspektive und Befriedigungsaufschub (Kreisaufgabe)

von .30 ($p = .02$) feststellen. In der Gruppe der Nicht-Delinquenten fand sich ein Zusammenhang von .08 (nicht signifikant).

Zeitschätzaufgaben (time sense) korrelieren in dieser Untersuchung alle signifikant mit der Zukunftsperspektive im Sinne des Lebensraum-Musters von Wallace (von .19 bis .48); und dies in beiden untersuchten Gruppen. Über den Zusammenhang von Zeitschätzaufgaben mit Befriedigungsaufschub werden leider keine Angaben gemacht.

Das Fazit aus dieser absichtlich etwas ausführlicher geschilderten Untersuchung ist paradigmatisch für die literarische Vielfalt von Experimenten und Bezeichnungen. Zusammenhänge zeichnen sich nur bei eng umschriebenen und exakt definierten Variablen ab. Pauschale Äußerungen über "die Zukunftsperspektive" oder "den Befriedigungsaufschub" müssen in einer mühsamen Kleinanalyse genau auf die verwendeten Methoden bezogen werden und Interpretationen sollten den verschiedenartigen Methoden Rechnung tragen.

Die "globalen" Zusammenhänge von Zukunftsperspektive und Planungsverhalten scheinen in der Literatur insgesamt manchmal vorfindlich, manchmal nicht. Eine differenzierte Vorgehensweise wie bei Siegman (1961) scheint angemessen, um verlässliche Aussagen über detaillierte Beziehungsstrukturen zwischen jeweils verschiedenen Aspekten von Zukunftsperspektive und Planungsverhalten zuzulassen.

1.7. Zusammenfassende Fragestellung

Ausgehend von feldtheoretischen Überlegungen zur Sozialisation soll versucht werden, auf empirischem Wege Ordnung in ein (Teil-) Gebiet der Sozialisationsforschung zu bringen. Wie gezeigt wurde, nähert sich die Theorie Lewins (1948; 1963; 1969) vielleicht am ehesten dem Anspruch einer umfassenden Sozialisationstheorie. Zumindest ließen sich die hier drei zentral untersuchten Konstrukte Leistungsmotivation (LM), Zukunftsperspektive (ZP) und Planungsverhalten

(PV) metatheoretisch integrativ verknüpfen. Es soll nun versucht werden, die vermutlich diffizilen Bezüge zwischen den drei genannten Konstrukten empirisch aufzuschlüsseln. So werden beispielsweise Leistungsmotivation (LM) und Zukunftsperspektive (ZP) manchmal unter dem Primat der Leistungsmotivation zusammengefaßt (H e c k h a u s e n, 1963, S. 5). G r a u m a n n (1971², S. 118) meint: "Zentral hat H e c k h a u s e n (1963) die Zeitperspektive in seine Motivationskonzeption einbezogen, sieht er doch in Motivationsphänomenen die dreifach artikulierten Zeitbezüge besonders wirksam werden, nämlich durch '(a) Erfahrungsniederschläge affektiver wie kognitiver Art, (b) augenblickliche Lagen, wie etwa Mangelzustände, Aufforderungen und Verlockungen der Situation und schließlich (c) besondere Erwartungen, die künftiges Geschehen, Erreichen oder Nichterreichen von Zielen vorwegnehmen. Diese drei zeitbezogenen Aspekte sind nicht als getrennte Glieder, sondern eher als ein ganzheitliches Spannungsgefälle zu begreifen...' (S. 5)". Andere Autoren betonen die relative Eigenständigkeit der Zukunftsperspektive (K a s a k o s, 1971; B e r g i u s, 1957; M ö n k s, 1965 u.v.a.). Wichtige Fragen im Rahmen eines Ordnungsversuches eines vielleicht wichtigen Gebietes der Sozialisationsforschung scheint zu sein: Ist die Trennung von Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive theoretisch denkbar, also auch ableitbar und empirisch belegbar? Analog interessiert die Überprüfung des Zusammenhangs von LM und Planungsverhalten sowie von Zukunftsperspektive und Planungsverhalten.

Mit diesen Fragen verknüpft ist natürlich das Problem der Operationalisierung der zu untersuchenden Konstrukte. Nach gängigem Modus wird (um eines der untersuchten Konstrukte exemplarisch darzustellen) die Leistungsmotivation häufig mittels TAT-Geschichten, also Phantasieprodukten, "gemessen". Es wird hier die Auffassung vertreten, daß nach dem Gesetz der Komplementarität von Phantasie und Verhalten, der TAT

in theoretisch ableitbarem negativem Zusammenhang zu Verhalten stehen muß (S e a r s, 1941). Dies wurde wiederholt empirisch nachgewiesen, auch in neueren Untersuchungen (S e a r s, 1941; W a s n a, 1973; B r o v e r m a n n et al., 1965). Ausgehend von diesem Phantasie-Verhalten-Dilemma ist in dieser Arbeit die kritische Ausgangsposition gegenüber den gängigen LM-Maßen zu verstehen.

Außerdem wird von H e c k h a u s e n seit den 50er und 60er Jahren und in Anlehnung an ihn von M c C l e l l a n d (M c C l e l l a n d & W i n t e r, 1969) eine Zweifaktorentheorie der Leistungsmotivation vertreten. Nach dieser Theorie sollen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg die basalen Komponenten der Leistungsmotivation sein.

(H e c k h a u s e n, 1963). Genau gegen diese vereinfachte Auffassung richtet sich das zweite Argument der kritischen Ausgangsposition dieser Arbeit. Es wird hier vielmehr die Auffassung vertreten, daß das "Generalfaktorenmodell" der Leistungsmotivation den hochkomplexen empirischen Sachverhalten nicht genügt und Leistungsmotivation heutzutage mehrdimensional gesehen werden muß. Diese Auffassung wird durch eine Reihe von empirischen Arbeiten belegt (H e r m a n s, 1969 a, b; H e r m a n s, 1967; H e r m a n s & S m i t s, 1969; V e r o f f, 1973). Faktorenanalytische Studien zeigen ferner, daß es sowohl mehrere Faktoren der Phantasieleistungsmotivation (S a d e r & K e i l, 1968 nicht 1966!) als auch mehrere Faktoren der Fragebogen-Leistungsmotivation gibt (M i t c h e l l, 1961; F i s c h & S c h m a l t, 1970). Dazu kommt, daß TAT-Maße und Fragebogenmaße der Leistungsmotivation untereinander in aller Regel zu Null korrelieren (S c h m a l t, 1966; M c C l e l l a n d, 1958; F i s c h & S c h m a l t, 1970). Wir können also feststellen, daß zu dem Phantasie-Verhalten-Dilemma in der LM-Forschung noch ein Problem der Dimensionalität hinzukommt, das mit einer Bevorzugung oder Ablehnung von bestimmten Meßinstrumenten einhergeht. In dieser Arbeit wurde Leistungsmotivation mehrdimensional

mittels Fragebogen erfaßt (T e n t , 1969; H e r m a n s - F i n k , 1972).

Es bleibt die Frage, ob sich auch sinnvolle Differenzierungen der Konstrukte Zukunftsperspektive und Planungsverhalten zeigen, wenn man sie genügend genau erfaßt. Zusammenfassend lassen sich 5 Fragestellungen präzisieren:

1.) Weisen die beiden hier verwendeten Fragebogen, das Inventarium zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation (LT, T e n t , 1969) und der Leistungsbereitschaftstest für Kinder (LBT-K, H e r m a n s - F i n k , 1972; 1975b eine hinreichende Übereinstimmungsvalidität auf? (s.u. Abschnitt 2.4.).

Diese Frage ergibt sich deswegen, weil es immer noch üblich zu sein scheint, Leistungsmotivation trotz erheblicher methodischer Mängel durch "Gedankenstichproben" - also Phantasieinhalte - zu erfassen, die Validität der Fragebogen deswegen sorgfältig überprüft werden soll (s.u. Kap. 2, Methoden).

2.) Welchen Einfluß auf die drei zentral untersuchten Konstrukte der Sozialisation (Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten) haben die Variablen Intelligenz, Status, Alter und Geschlecht? Diese Fragestellung ist notwendig, weil man kaum hinreichende Aussagen über die hier zentral untersuchten Konstrukte machen kann, ohne grundlegende entwicklungspsychologische (bzw. differentialpsychologische) Einflüsse kontrolliert zu haben. Wir möchten also auch sagen können, ob und ggf. welchen Einfluß die Kontrollvariablen auf Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten haben. Dieser Frage wurde vor allem in der ersten Untersuchung nachgegangen. Die zweite Untersuchung steht in engem inhaltlichen Zusammenhang und dient der Kreuzvalidierung bezüglich der Ergebnisse zum Aufschubverhalten (s.u. Abschnitte 3.1. und 3.2.1.).

3.) Lassen sich Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten als je eigenständige Konstrukte voneinander differenzieren? (s.u. Abschn. 3.2.2.).

4.) Welche relevanten Dimensionen weisen die drei Konstrukte auf?

Dabei sollen die in Kapitel 1 für eine Reihe von Einzeldimensionen gezeigten Zusammenhänge (z.B. Zukunftsbezogene Zeitspanne und Schulnoten) durch weitere Außenkriterien ergänzt werden, so daß sie im "nomologischen Netzwerk" (F e i g l , 1950) zunehmend präziser Bedeutung verliehen bekommen. Insbesondere interessiert dabei die Validierung der neukonstruierten Skala zukunftsbezogene Aktivität versus zukunftsbezogene Passivität; als Außenkriterien sollen herangezogen werden: Angst, Neurotizismus und Extraversion (s.u. Abschn. 3.2.3. und 3.3.).

5.) Es soll außerdem mit Experimenten zum Anspruchsniveau untersucht werden, ob die hier verwendeten Fragebogen zur Erfassung der Leistungsmotivation einer Überprüfung durch ein "hartes" Außenkriterium standhalten (s.u. Untersuchung IV., Abschnitt 3.4.).

2. Methoden

2.1. Taktische Verknüpfung von vier Untersuchungen

Es wurden vier verschiedene empirische Untersuchungen mit vier Teilstichproben zu je vier Schulklassen durchgeführt. Insgesamt wurden $N = 453$ Schulkinder im Alter von 10 - 14 Jahren untersucht. Untersuchung I sollte Aufschluß über die Beeinflußbarkeit der Konstrukte Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten geben; als unabhängige Variable galten Alter, Geschlecht, Status und Intelligenz. Diese unabhängigen Variablen wurden durchgängig in allen vier Teilstichproben erhoben. Die varianzanalytische detaillierte Auswertung der Ergebnisse der ersten Teilstichprobe legte nahe, diese Überprüfungen der unabhängigen Variablen in den folgenden Untersuchungen auf ein Minimum zu begrenzen. Dafür wurden in den folgenden Untersuchungen andere Schwerpunkte gesetzt. (Die statistischen Verfahren werden im Zusammenhang mit den jeweiligen Befunden genannt). Untersuchung II diente bezüglich der Einflüsse von Alter, Geschlecht, Status und Intelligenz als Replikation, um eine Invarianz gegenüber Stichprobenfehlern, VI-Einflüssen usw. im Sinne einer angestrebten "Kreuzvalidierung" zu überprüfen. Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf experimentellen Untersuchungen zum Aufschubverhalten und der Überprüfung von (vermuteten) Zusammenhängen zu Zukunftsperspektive oder Leistungsmotivation. Daten aus der ersten Untersuchung dienten zur Stützung der diesbezüglichen Ergebnisse, sie stimmen in beiden Untersuchungen weitestgehend überein.

Zusätzlich wurde im Rahmen dieser Untersuchung das Konzept der Zukunftsperspektive um den Aspekt zukunftsbezogene (z) Aktivität und z-Passivität erweitert. Dazu werden von mir die entsprechenden Dimensionen des Fragebogens zur Zukunftsperspektive neu konstruiert (FZP/APAS).

Untersuchung III sollte die Fragebogenkonstruktion des

FZP/APAS fortschreitend verbessern. Außerdem sollte festgestellt werden, welche Außenkriterien für die neuen Dimensionen z-Aktivität und z-Passivität zur Validierung herangezogen werden können.

Die Untersuchungen II und III gelten als Nebenuntersuchungen und sollen im folgenden entsprechend kurz abgehandelt werden. Untersuchung IV kann übergreifend als Validierungsstudie der Fragebogenmethode in der Leistungsmotivationsforschung angesehen werden. Bisher war es ja weitgehend üblich, trotz methodischer Mängel die Leistungsmotivation durch Phantasieprodukte (TAT-Bilder) zu messen. Die statistischen Kennwerte der hier verwendeten Fragebogen zur Erfassung der Leistungsmotivation erwiesen sich bisher als besser als die in der Literatur berichteten des TAT Verfahrens (F i n k, 1972; 1975 b; H e c k h a u s e n, 1963, K o r n a d t, 1964; T e n t, 1969a). Anhand des "harten" Außenkriteriums Anspruchsniveausetzung sollten die Fragebogen LT (T e n t, 1969) und LBT-K (H e r m a n s - F i n k, 1972) auf die Berechtigung ihres Anspruchs überprüft werden, Aspekte der Leistungsmotivation zu erfassen. Außerdem wurden dabei Zusammenhänge der Anspruchsniveausetzung zu Aspekten der Zukunftsperspektive berichtet. Wie auch in allen anderen Teilstichproben werden Intelligenz, Alter, Status und Geschlecht kontrolliert. Es interessierte nebenbei, ob das Anspruchsniveau etwas mit dem Wunsch nach sozialer Anerkennung oder sozial erwünschtem Verhalten zu tun hat.

2.2. Untersuchungsmaterial

Zur Übersicht sollen die in allen vier Untersuchungen verwendeten Verfahren genannt werden; sodann werden die für einzelne Stichproben zusätzlich eingesetzte Verfahren kurz dargestellt. Die bisher nicht in der Literatur zugänglichen Fragebogen sind im Anhang enthalten. Die zahlreichen Instruktionen zu den durchgeführten Experimenten zum Planungsverhalten und zur Anspruchsniveausetzung werden wegen der besseren Übersicht im Ergebnisteil (Kap. 3) detailliert aufgeführt.

In allen vier Untersuchungen verwendete Tests

Variable	Test
Leistungsmotivation	1) Inventarium zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation (Tent, 1969) 2) Leistungsbereitschaftstest für Kinder (Hermans-Fink, 1972). Vollständig im Anhang
Zukunftsperspektive	Fragebogen zur Zukunftsperspektive (Fink, 1972) Skalen: z-Optimismus vs. z-Pessimismus; Zeitspanne

Außerdem wurde das Alter (in Quartalen), das Geschlecht der Kinder und der Beruf des Vaters

In den beiden ersten Untersuchungen wurden zusätzlich folgende Daten zum Planungsverhalten erhoben:

In Untersuchung I und II verwendete Tests

Variable	Test
a) Planungsverhalten	Belohnungsverhalten bei der Wahl zwischen sofortiger kleiner oder späterer größerer Belohnung (Mohrenkopfaufgabe)
b) Befriedigungsaufschub	1) Satz nachschreiben (Singer u.a. 1956; Meltzoff u.a., 1953) 2) Kreis nachzeichnen (Siegmann, 1961) 3) Zeitschätzen I: Zeit zwischen zwei gegebenen Intervallen schätzen (Siegmann, 1961) 4) Zeitschätzen II Zeit ab einem gegebenen Signal schätzen (Singer u.a., 1956; Spivack u.a., 1959)
Motorik	Tapping, Punktieren, Textschreiben.

In Untersuchung III wurden "nur" Fragebogendaten erhoben (5 Schulstunden). In Untersuchung IV wurden statt der oben aufgeführten Verfahren zum Planungsverhalten (nebst Motorikprüfungen) einige Experimente zur Anspruchsniveausetzung durchgeführt (Ringwurf und Dükerrechnen).

2.2.1. Fragebogen zur Zukunftsperspektive

Dieser Fragebogen weist, wie erwähnt, drei Dimensionen auf, die allesamt aus Richtig-Falsch-Aufgaben bestehen. Typische Statements für die drei Skalen sind z.B. bei z-Pessimismus/z-Optimismus (FZP-P/O): Ich befürchte, daß ich im Leben meist alles falsch machen werden, oder: Fast alles, was ich anfasse, gelingt mir.

Bei der entsprechenden Binärantwort bekommt das Kind jeweils einen ganzen Punkt.

Zeitspanne (FZP/ZS):

Ich will für später vorsorgen und sparen, oder:

Ich möchte gerne eine lange Schulausbildung, oder:

Ich überlege manchmal, wie mein Leben später aussehen wird, oder:

Ich denke darüber nach, ob ich später in der Politik arbeiten soll.

Bei diesen Beispielen bekommt man jeweils bei ja einen Punkt.

Auf Anregung von W. D e u t s c h wurden die meisten Items vom Verfasser selbst formuliert, etliche Items aus der Unterskala Zeitspanne stammen aus der Feder von Herrn D e u t s c h selbst. Die vorformulierten Items wurden einem Dreierexpertenrating unterworfen. Diese Ratings wurden gemeinsam mit jedem Rater für jedes Item sorgfältig besprochen. Aufgrund der Besprechungen formulierte ich dann endgültig jedes einzelne Item, indem ich die Urteile der verschiedenen Rater gegenein-

ander abwog und informell verwertete. Dieses war ein relativ ökonomisches Verfahren, dem sicherlich andere Verfahren vom testtheoretischen und testkonstruktorischen Standpunkt aus überlegen wären (vgl. N o w a k o w s k a, 1971).

Z-Aktivität versus z-Passivität (FZP/APAS):

Ich möchte später möglichst wenig arbeiten müssen, oder:

Ich möchte später viel Sport treiben, oder:

Bei mir muß später jeden Tag etwas los sein, usw.

Originalfragebogen und Antwortschlüssel des FZP sind im Anhang beigelegt. - Bei Betrachtung der 3 Skalen fällt auf, daß die Fragen meist mit Bezug auf die Zukunft formuliert wurden. Dieses ist im Gedanken daran gemacht worden, daß eine auf die Zukunft gerichtete Attitüde sich möglicherweise als zeitstabiler erweist als eine Einstellung, die lediglich auf die Gegenwart bezogen ist. Es scheint möglich, daß Einstellungen in bezug auf zukünftige Ereignisse wichtiger für späteres tatsächliches Verhalten sind als vergleichbare Einstellungen zur Gegenwart. Sollte sich die Annahme als richtig erweisen, müßte der Fragebogen auch Vorhersagen für zukünftiges Verhalten besser ermöglichen als gegenwartsbezogene Instrumente.

2.2.2. Leistungsmotivationsfragebogen

Auf dem Boden der Leistungsmotivationstheorie von A t k i n s o n & F e a t h e r entwickelte H e r m a n s einen vierdimensionalen Fragebogen zur Leistungsmotivation (s.o. S. 45 - 46). Da der ins Deutsche übertragene Fragebogen noch nicht veröffentlicht¹⁾ ist, soll er in Anlehnung an F i n k (1972) nochmals kurz beschrieben werden. Ein vollständiges

Exemplar findet sich im Anhang. In Abweichung von früheren Darstellungen (F i n k, 1972; 1975 b) möchte ich den Begriff Leistungsbereitschaftstest für Kinder (LBT-K) verwenden. Der Terminus wird analog von mehreren Autoren gebraucht (W a s n a, 1973; H e l l b r ü g g e & R u t e n - f r a n z, 1956).

Leistungsmotivation (LM) soll also mit einem "Leistungsbereitschaftstest für Kinder" (LBT-K) gemessen werden. Es handelt sich also um die Erfassung des deskriptiven Konstrukts "Leistungsmotivation". Der LBT-K wurde aus dem Holländischen übertragen.¹⁾ Dieser holländische Fragebogen von Hubert, J.M. H e r m a n s, 1969 heißt PMT-K (Prestatie Motivatie Test for Kinderen).

Zunächst soll die holländische Version in Anlehnung an die "vorläufige Handanweisung" (H e r m a n s, 1969) beschrieben werden. Der PMT-K ist ein schriftlicher Test, der aus 94 Items mit Mehrfachwahlantworten besteht. Die Durchführungsdauer beträgt ca. eine halbe Stunde. Die Antworten werden auf ein Antwortformular eingetragen; dies kann mit der Hand ausgewertet werden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, ein Antwortformular zu gebrauchen, das mittels einer optischen Leseapparatur elektronisch ausgewertet wird.

Der PMT-K besteht aus folgenden vier Skalen:

- (1) der P-Skala, die das Leistungsmotiv mißt. Diese Skala korreliert positiv mit "Freude am Lernen" und in vielen Fällen positiv mit Schulleistungen (Zeugnisnoten).
- (2) der F-minus-Skala, die ein Index für negative Versagensangst ist ($\hat{=}$ FM), negativ mit Freude am Lernen korreliert und in vielen Fällen negativ mit Schulleistungen (Zeugnisnoten).

1) Der LBT-K erscheint demnächst bei Westermann.

(3) der F-plus-Skala für positive Angst vor Versagen ($\hat{=}$ HE), die positiv mit Freude am Lernen korreliert und manchmal positiv mit Schulleistungen (Zeugnisnoten).

(4) der SW-Skala (vgl. SD): sie mißt die Tendenz, sich so zu betragen, wie es sozial erwünscht ist. Diese Skala kann gleichzeitig als ein Indikator für das sogenannte "approval motive" angesehen werden, das u. a. positiv korreliert mit Konformismus, "persuasibility" und Abwehr gegen Aggressionsäußerungen.

Bis die endgültige Handanweisung fertig ist, können die vorläufigen Skalen gebraucht werden, von denen die Reliabilität und Anzahl der Items in Tabelle 3 angegeben ist (s. nächste Seite). Auf diese Skala sind die vorläufigen Schlüssel gegründet. Die Skalen 2 und 3, von Hermanns negative bzw. positive Versagensangst genannt, scheinen sein eigenes Konzept zu sein, das sich inhaltlich jedoch stark an H e c k h a u s e n s "Furcht vor Mißerfolg vs. Hoffnung auf Erfolg" anlehnt; die beiden Skalen werden im folgenden HE und FM genannt.

Der PMT-K wird als geeignet angesehen für die 5. und 6. Klasse von der Grundschule (basis onderwijs) (= 10 - 11-Jährige) und für die ersten Klassen weiterführender Schulen (vervolgonderwijs, bis einschl. 4. Klasse) im deutschen Schulsystem bis einschl. 10. Klasse = 16-Jährige).

Die vorläufigen Normen sind auf die Antworten von 439 Schülern der 5. und 6. Klasse der Grundschule gegründet (262 Jungen und 177 Mädchen von Schulen in Nijmegen). Die Normen sind in Tabelle 4 wiedergegeben (vgl. nächste Seite). Die definitiven Normen sollen auf einer repräsentativen Stichprobe der niederländischen Schulbevölkerung in der 5. und 6. Klasse der Grundschule (10-11-Jährige) und in der ersten Klasse von der weiterführenden Schule (Vervolgonderwijs, 7. Klasse, 12-Jährige) basieren.

Die Testkennwerte des holl. Originals sind insgesamt als befriedigend zu bezeichnen; grundsätzlich schien es aus kulturellen und semantischen Gründen pragmatisch möglich,

Tabelle 3

-- Reliabilität (KR 21) und Zahl der Items pro PMT-K Skala, für Jungen (♂) und Mädchen (♀) getrennt. Angaben aus der vorläufigen Handanweisung des PMT-K (1969).

	Jungen	Mädchen	Zahl der Items
LB	.84	.81	32
FM	.78	.78	15
HE	.78	.79	16
SA	.77	.80	17
Anzahl Vpn.	262	177	

Erläuterungen: LB = Leistungsbereitschaft
 FM = Furcht vor Mißerfolg
 HE = Hoffnung auf Erfolg
 SA = Anerkennungsmotiv

Tabelle 4

Dezilnormen der 4 PMT-K Skalen

Deciel	LB	FM	HE	SA
I	0 - 8	0 - 3	0 - 2	0 - 2
II	9 - 10	4 - 5	3	3 - 4
III	11 - 12	6	4 - 5	5
IV	13 - 14	7 - 8	6	6
V	15 - 16	9	7	7 - 8
VI	17 - 18	10	8	9
VII	19 - 20	11	9	10
VIII	21 - 22	12	10 - 11	11
IX	23 - 25	13	12 - 13	12 - 14
X	26 - 32	14 - 15	14 - 16	15 - 17

(-) = bis einschließlich

den Test in das Deutsche zu übertragen. Die Übertragung fiel überraschenderweise schon in der ersten Anwendung positiv aus (F i n k, 1972; 1975). Mittelwerte, Streuungen und Reliabilitäten entsprechen dem holländischen Original weitestgehend.

Leistungsbereitschaftstest für Kinder (LBT-K). Dieser Fragebogen wurde Item für Item aus dem holländischen PMT-K übersetzt übernommen; lediglich bei Sprachformulierungen, die Kindern in Deutschland Verständnisschwierigkeiten hätten bereiten können, wurde i.S. von Allgemeinverständlichkeit formuliert. Aus Anregungen bezüglich der Formulierungen, die aus diesem Expertenrating hervorgingen, stellte ich die unrevidierte Testform des LBT-K zusammen (siehe Anhang). Der Fragebogen umfaßt 80 Items, (14 Füllitems wurden eliminiert), die auf 4 Skalen verteilt sind. Eine Eisbrecherfrage wurde vorangestellt. Die Skalenbezeichnungen und Aufgabenschlüssel entsprechen dem holländischen Original:

1. F plus wird HE (Hoffnung auf Erfolg) genannt.
2. F minus wird FM (Furcht vor Mißerfolg) genannt.
3. P (Prestatie) wird Leistungsbereitschaft genannt.
4. SW (Soziale Wenseligheit) wird SA (Soziale Anerkennung) genannt; gemeint ist damit das Anerkennungsmotiv.

Typische Statements für die Skalen sind:

ad 1. HE-Skala:

Wenn ich vor irgendetwas ein wenig Angst habe, fühle ich mich meistens

- a.- schwächer als sonst
- b.- ebenso stark wie sonst
- c.- stärker als sonst

In dem Beispiel wird für die Alternative b oder c je ein Punkt gegeben. Doppelbewertungen sind nicht zugelassen, d.h. für den Fall, daß ein Kind zwei von drei Antwortmöglichkeiten angekreuzt hat, wird dieses Item nicht gewertet, es zählt

als missing datum.

Diese Skala korreliert in einer eigenen Voruntersuchung signifikant negativ mit Angst (KAT) und den Skalen Extraversion und Lügen im JEPI.

ad 2. FM-Skala:

Wenn ich eine Klassenarbeit schreibe, habe ich

- a.- fast immer schwitzende Hände
- b.- häufig schwitzende Hände
- c.- nie schwitzende Hände

In dem Beispiel bekommt a. oder b. je einen Punkt. Umgekehrt analog wie bei der HE-Skala korrelierte Furcht vor Mißerfolg in meiner Voruntersuchung bei N = 100 Jungen und Mädchen (10-13 Jahre) positiv mit Lügenwerten, Extraversion zu .40 hochsignifikant und Angst (KAT) ebenfalls hoch signifikant zu .39.

ad 3. LB-Skala:

Im Leben viel zu erreichen ist für mich

- a.- unwichtig
- b.- wichtig
- c.- sehr wichtig

Nur bei c. wird ein Punkt gegeben.

Die Skala zur Erfassung der Leistungsbereitschaft (LB) korreliert positiv mit Neurotizismus negativ mit Extraversion und Lügenfragen. Gemessen mit Schulnoten zeigen sich leistungsbereite Kinder auch signifikant aufmerksamer.

ad 4) SA Skala (Anerkennungsmotiv). Wenn ich böse bin, lasse ich das

- a.- nicht merken
- b.- merken

Nur Antwort a. wird mit einem Punkt bewertet.

Jungen, die ein starkes Anerkennungsmotiv (approval motive) aufweisen, zeigen signifikant schlechte Schulleistungen (Fachnoten und Leistungsdurchschnitt). Schlechte Schulleistungen zu haben, scheint für die Jungen in diesem Alter soziale Anerkennung (der Mitschüler) zu geben.

Tabelle 5

LBT-K und andere Fragebogen (Voruntersuchung)

Rangkorrelationen von N = 100 Jungen und Mädchen

Hoffnung auf Erfolg:

- Selbstkritikskala (Tent)	-.31 ^{xx}
- Angst (KAT)	-.22 ^x
- Extraversion (JEPI)	-.29 ^{xx}
- Lügenskala (JEPI)	-.26 ^{xx}

Furcht vor Mißerfolg:

- Extraversion (JEPI)	+.40 ^{xxx}
- Angst (KAT)	+.39 ^{xxx}
- FZP (Gesamtwert)	+.34 ^{xxx}
- Selbstkritikskala (Tent)	+.23 ^x
- Lügenskala (JEPI)	+.22 ^x

- LM-Skala (Tent)	+.46 ^{xxx}
- Selbstkritikskala (Tent)	-.54 ^{xxx}
- Optimismus (FZP)	+.37 ^{xxx}
- Zeitspanne (FZP)	+.29 ^{xx}
- Lügenskala (JEPI)	-.30 ^{xx}
- Neurotizismus (JEPI)	+.27 ^{xx}
- Extraversion (JEPI)	-.25 ^x

Soziale Erwünschtheit:

- Selbstkritikskala (Tent)	-.52 ^{xxx}
- Lügenskala (JEPI)	-.35 ^{xxx}
- LM-Skala (Tent)	+.24 ^x
- Extraversion (JEPI)	-.23 ^x

LBT-K Gesamtwert:

- Selbstkritikskala (Tent)	-.60 ^{xxx}
- LT-Skala (Tent)	+.42 ^{xxx}
- Lügenskala (JEPI)	-.38 ^{xxx}
- Optimismus (FZP)	-.28 ^{xx}
- Extraversion (JEPI)	-.26 ^{xx}
- Zeitspanne (FZP)	+.24 ^x
- Neurotizismus (JEPI)	+.22 ^x

x = 5 % xx = 1 % xxx = 0,1 %

Auffällig ist bei der verwendeten Aufgabenart, daß manchmal zwei von drei Antwortmöglichkeiten gewertet werden. Diese Aufgaben werden im Gegensatz zu Mehrfachwahlaufgaben (MW-Aufgaben) Mehrfach-Antwort-Aufgaben (MA-Aufgaben) genannt (L i e n e r t, 1967, S. 27).

Vollständigkeitshalber sei der Zusammenhang zu anderen Variablen, die mit Fragebogen erfaßt wurden, zusammenfassend (bei N = 100 Jungen und Mädchen) dargestellt. Die Daten stammen alle aus einer Voruntersuchung (F i n k, 1972) und geben einen Überblick über die vorläufige Konstruktvalidierung des LBT-K.

Testkriterien des Leistungsbereitschaftstests für Kinder (LBT-K)

Tabelle 6

Testkriterien des LBT-K = 266 Jungen und Mädchen (10 - 13 Jahre) (aus: F i n k, 1975 b)

	$\bar{X}$	s	KR 20	Normalität	Itemzahl
LBT-K Gesamt	38.27	9.78	.82	normal	80
HE (Hoffnung auf Erfolg)	7.72	4.13	.83	n.n.	16
LB Leistungsbe- reitschaft	8.50	3.88	.82	n.n.	15
FM (Furcht vor Mißerfolg)	13.81	5.95	.82	normal	32
SA (Soziale An- erkennung)	8.25	3.90	.78	n.n.	17

Zur Überprüfung wurden die Kennwerte der Untersuchungen der vorliegenden Arbeit herangezogen, sie stimmen weitgehend überein (vgl. Anhang Tabelle).

Zur Erfassung eines speziellen Aspekts der Leistungsmotivation wurde von T e n t (1969) das "Inventarium zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation" (LT) konstruiert. Der Fragebogen liegt für verschiedene Altersstufen vor, um den Alterseinfluß auf die LM möglichst auszuschalten. Die Testkennwerte sind in der Regel etwas besser als die des LBT-K (vgl. Anhang, Tabelle). Es interessiert nun besonders,

ob die beiden Fragebogen eine zumindest mittelhohe Übereinstimmungsvalidität besitzen. Dies wäre sowohl im Sinne der Testkonstruktion als auch zur Klärung der Frage wichtig, ob Leistungsmotivation mehrdimensional ist (s.o. 1.4.).

2.3. Validität der LM-Fragebogen¹⁾

Wie aus Tabelle 1 leicht ersichtlich, sind vor allem die Korrelationen zwischen den Leistungsmotivskalen der beiden verschiedenen Fragebogen zur Leistungsmotivation (LB und LT) höchst signifikant. (Die Rangkorrelationen nach Spearman sind hier sicher eher konservative Schätzungen). Der Gesamttestpunktwert des LBT-K korreliert ebenfalls beträchtlich mit den beiden Skalen des "Inventariums zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation".

Tabelle 7

Übereinstimmungsvalidität zweier Fragebogen zur Leistungsmotivation (Rangkorrelationen nach Spearman)

N = 432 Jungen und Mädchen 10 - 15 Jahre

	Stichprobe	LT	SK	N
HE	1	+0.06	-.31 ^{xx}	100
	2	-.04	-.18	115
	3	+0.04	-.41 ^{xxx}	120
	4	+.21 ^x	-.16	97
FM	1	-.15	+.23	100
	2	-.19	+.19	115
	3	-.23 ^{xx}	+.37 ^{xxx}	120
	4	-.20 ^x	+.03	97
LB	1	+.46 ^{xxx}	-.54 ^{xxx}	100
	2	+.46 ^{xxx}	-.40 ^{xxx}	115
	3	+.47 ^{xxx}	-.42 ^{xxx}	120
	4	+.58 ^{xxx}	-.28 ^{xx}	97
SA	1	+.24 ^x	-.52 ^{xxx}	100
	2	+.32 ^{xx}	-.46 ^{xxx}	115
	3	+.34 ^{xxx}	-.63 ^{xxx}	130
	4	+.29 ^{xx}	-.37 ^{xx}	97
LBT-K, Gesamt	1	+.42 ^{xxx}	-.60 ^{xxx}	100
	2	+.26 ^{xx}	-.40 ^{xxx}	115
	3	+.35 ^{xxx}	-.58 ^{xxx}	120
	4	+.51 ^{xxx}	-.39 ^{xxx}	97

x = 5 % xx = 1 % xxx = 0,1 %

- 1) Ich möchte an dieser Stelle allen Studierenden, die bei den Untersuchungen in Form von Semesterarbeiten geholfen haben, herzlich danken.
- 2) Die Vpn in Zeile 4 waren alle in 8. Klassen.

HE	Hoffnung auf Erfolg
FM	Furcht vor Mißerfolg
LB	Leistungsbedürfnisskala
SA	Soziale Anerkennung
LBT-K Gesamt	Gesamttestpunktwert des LBT-K (Leistungs- bereitschaftstest für Kinder, Hermans- Fink, 1972)
LT	Schulische Leistungsmotivation (Tent, 1969)
SK	Selbstkritikskala (Tent, 1969)

1	Diplomarbeit Fink, 1972
2	Untersuchung I der vorliegenden Arbeit
3	Untersuchung IV der vorliegenden Arbeit
4	Daten aus M ü l o t ¹⁾ et al., 1975

Wir können sagen, daß die beiden Fragebogen verwandte Aspekte der Leistungsmotivation erfassen. Es liegt außerdem der Schluß nahe, daß es sinnvoll ist, Leistungsmotivation mehrdimensional zu erfassen, da beispielsweise kaum nennenswerte Beziehungen des LT (T e n t) zu Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg auftreten. H e c k h a u s e n s Zweifaktorenmodell der Leistungsmotivation scheint demnach nicht zureichend (H e c k h a u s e n, 1963; 1972; 1974). Vielmehr scheinen zusätzliche Dimensionen, wie schulische Leistungsmotivation, Leistungsbereitschaft und soziale Anerkennung, differenzierbar.

Es ist interessant zu wissen, daß sich in mehreren Untersuchungen die Zusammenhänge zwischen den beiden Meßinstrumenten zur Erfassung der Leistungsmotivation bestätigen ließen.

Da der LM (T e n t) eine ganze Reihe substantieller Beziehungen zu Kriterien wie Kopfnoten (resp. Aufmerksamkeit) und einzelnen Fachnoten (z.B. Heimatkunde) aufwies, konnte er als ein Indikator für gute Führung in der Schule aufgefaßt werden (F i n k, 1972). Es wird angenommen, daß ein beträchtlicher Teil des in der Schule gezeigten (erwünschten) Verhaltens auf

1) Diese Arbeit wurde ebenfalls von mir angeleitet, ist aber nicht insgesamt in den Rahmen der Dissertation aufgenommen worden.

die zugrundeliegende Leistungsmotivation zurückgeht. Damit ist der LBT-K indirekt als Motivationsindikator ausgewiesen.

Insgesamt kann die gegenseitige Validierung der beiden LM Fragebogen als geglückt betrachtet werden. Die auftretenden mittelhohen Korrelationen sprechen gegen ein Generalfaktorenmodell und gegen ein Zweikomponenten-Modell der Leistungsmotivation (H e c k h a u s e n, 1963). Wir konnten damit zeigen, daß mehrdimensionale Konzepte der Leistungsmotivation in Übereinstimmung mit der neueren Literatur durchaus vorfindlich sind (d a C o s t a, 1971; H e r m a n s, 1969; V e r o f f, 1973; A t k i n s o n & F e a t h e r, 1966).

2.4. Empirisches Vorgehen

Die Untersuchungen I und II wurden in drei Abschnitten an verschiedenen Tagen durchgeführt:

- Fragebogenbeantwortung LT, LBT-K, FZP (Gruppenversuch, 3 Schulstunden)
- Intelligenztest PSB (Gruppenversuch, 2 Schulstunden)
- Experimente zum Befriedigungsaufschub bzw. Anspruchsniveau (Einzelversuch, 1 Schulstunde).

Am Ende des ersten Versuchsabschnittes (Fragebogen) wurde jedes Kind vor die Wahl gestellt, entweder sofort einen Mohrenkopf als Belohnung zu bekommen (und nach dem nächsten Versuchsabschnitt wieder einen) oder auf die sofortige Belohnung zu verzichten und dafür nach der nächsten Testdurchführung eine Woche später drei Mohrenköpfe zu bekommen. Der momentane Verzicht auf eine kleinere Belohnung zugunsten einer späteren größeren wurde als Aufschubverhalten definiert. (Mohrenköpfe stellten sich in Vorversuchen neben Gummibären als wirksame Verstärker heraus).

Beim zweiten Versuchsabschnitt (Intelligenztest) wurde gleichzeitig der Beruf des Vaters festgestellt und anschließend nach dem Verfahren von K l e i n i n g & M o o r e (1968) klassifiziert. Die psychomotorischen Tests wurden in leeren

Schulräumen durchgeführt, u.a. deswegen, weil man hoffen konnte, dem Vorwurf der "Praxisferne" von Laboruntersuchungen etwas vorzubeugen. Außerdem konnte den (z.T. auswärtigen) Schulkindern nicht zugemutet werden, längere Fahrten in das Marburger Institut zu unternehmen.

Stichprobenplan

Zusammenfassend läßt sich folgender Plan von anfallenden Stichproben darstellen:

Untersuchung	Klasse	Stichprobenumfang
I	5., 5., 7., 7.	115
II	5., 5., 6., 7.	95
III	5., 6., 7., 8.	123
IV	5., 6., 7., 8.	120
		Gesamt N = 453

2.4.1. Untersuchung I:

Einige Einflüsse auf Leistungsmotivation (LM), Zukunftsperspektive (ZP) und Planungsverhalten (PV)

Es wurden einige Einflüsse auf die drei abhängigen Variablen (LM, ZP, PV) anhand einer Stichprobe von N = 115 Schülern im Alter von 10 bzw. 13 Jahren überprüft. Dabei wurden zwei Klassen Zehnjähriger gegen zwei Klassen Dreizehnjähriger auf Mittelwertsunterschiede getestet. Dazu wurden 48 dreifache Varianzanalysen berechnet, in denen unabhängige Variable Alter, Intelligenz, Geschlecht und Status waren.

2.4.2. Untersuchung II:

Das Planungsverhalten

Es wurden schwerpunktmäßig die experimentellen Untersuchungen zum Zusammenhang von Aufschubverhalten (Befriedigungsaufschub) und Aspekte der Leistungsmotivation und der Zukunftsperspektive

von Schulkindern im Alter von 10 bis 13 Jahren ausgewertet.

Stichprobenumfang war $N = 95$ Schüler (2 x 5., 6. und 7. Klasse). Die Experimente wurden als Einzelversuche durchgeführt, Fragebogen (LM, LMT-K und FZP) wurden im Gruppenversuch ausgefüllt. Außer den in Untersuchung I aufgeführten psychomotorischen Tests wird noch ein Fragebogen zum Aufschubverhalten (AV, K r o h - P ü s c h e l, 1973) angewendet. Die verwendeten Fragebogen zur Erfassung der Leistungsmotivation und der Zukunftsperspektive blieben dieselben. Die Verfahren zur Erfassung der Intelligenz (PSB, H o r n, 1969), des Status (Auswertung nach K l e i n i n g & M o o r e) blieben dieselben, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit Untersuchung I zu garantieren. Daher erfolgte auch die Kontrolle der Motorik wieder durch tapping und Punktieren. (M e i l i, 1961). Außerdem wurde das Geschlecht der Kinder in der Auswertung berücksichtigt.

2.4.3. Untersuchung III:

Zukunftsbezogene Aktivität und Passivität

1. Hauptaufgabe:

Aufgabenanalyse - und Itemselektion einer von mir neu konstruierten Skala zur Erfassung der zukunftsbezogenen Aktivität/Passivität.

Die Items wurden zunächst einer Gruppe von 5 Experten zur Beurteilung und semantischen Verbesserung vorgelegt. Der überarbeitete Fragebogen wurde danach einer kleinen Gruppe von Schulkindern im Einzelversuch zur Überprüfung der semantischen und inhaltlichen Verständlichkeit vorgelegt und wiederum verbessert.

Anschließend wurde der in Untersuchung II entwickelte Fragebogen einer Population von $N = 123$ Schülern für eine erste Itemanalyse vorgelegt. Dabei wurden Reliabilität, Aufgabentrennschärfen und -schwierigkeiten bestimmt. Die Items wurden nach Schwierigkeiten (20-80) und Trennschärfen seligiert.

2. Hauptaufgabe:

Der Fragebogen zur zukunftsbezogenen Aktivität/Passivität (FZP-A/Pas) wurde im Zusammenhang mit den übrigen Skalen des FZP einer vorläufigen Konstruktvalidierung unterworfen. Es interessierte dabei der korrelative Zusammenhang des in sich komplexen Konstrukts Zukunftsperspektive mit Neurotizismus, Extraversion und verschiedenen Faktoren der Leistungsmotivation (LMT-K, F i n k) resp. der Schulleistungsmotivation (T e n t , 1969). Als Kontrollvariable galten dabei Alter, Geschlecht, Status und Intelligenz (PSB, H o r n , 1969). Neurotizismus und Extraversion wurden mit Hilfe des Hanes von B u g g l e & B a u m g ä r t e l (1972), erfaßt.

Der Schwerpunkt dieser Untersuchung lag auf den vermuteten (korrelativen) Zusammenhängen der Dimensionen zukunftsbezogene Aktivität und Passivität.

2.4.4. Untersuchung IV:

Das Anspruchsniveau (AN)

Mit AN bezeichnet H o p p e (1931) die Gesamtheit der Erwartungen, Zielsetzungen oder Ansprüche an die zukünftige eigene Leistung. So verstanden könnte das AN einen Spezialfall der ZP darstellen. Andererseits wurde es bisher meist im größeren Rahmen der LM-forschung untersucht. Ferner ist theoretisch interessant, daß genau wie bei der LM auch beim AN zwischen einer aktuellen und einer habituellen Komponente unterschieden werden kann (vgl. M. W a s n a , 1973). Das AN wird hauptsächlich experimentell untersucht.

Die statistischen Auswertungen sollen, ebenso wie die Experimente, im Zusammenhang mit den jeweiligen Ergebnissen dargestellt werden.

3. E r g e b n i s s e

Nach der feldtheoretischen Entwicklung der Fragestellung wurden Literaturbefunde zu bestehenden Theorien der Leistungsmotivation, der Zukunftsperspektive und des Planungsverhaltens berichtet. Dabei erwies sich das Modell der Leistungsmotivation von A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) als besonders wertvoll. Aus eigenen Vorstudien und theoretischen Überlegungen wurde das Würfelmodell der Zukunftsperspektive entwickelt (s.o. S. 61). Das Planungsverhalten zeigte sich als theoretisch dichotom begründet: hier wetteifern der lerntheoretische Ansatz (R o t t e r) und der psychoanalytische Ansatz (z.B. S i n g e r, 1955) miteinander. Auch auf methodischer Seite zeigten sich durchgängig Probleme. Insbesondere zeigten sich in der Literatur immer wieder Schwierigkeiten bei der Verwendung von projektiven Verfahren. Für die Erfassung der Leistungsbereitschaft wurden deshalb hier (mehrdimensionale) Fragebogen eingesetzt. Die einleitende, wichtige Fragestellung 1 (s.o. S. 76) nach der Übereinstimmungsvalidität zweier Leistungsmotivationsfragebogen konnte in befriedigender Weise bejaht werden. Gleichzeitig zeigte sich, daß zumindest für Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive ein mehrdimensionales Vorgehen sinnvoll war und im weiteren deswegen auch beibehalten werden soll. Innerhalb der oben beschriebenen Theorien wurden bestimmte Fragebogen entwickelt und Experimente vorgestellt, die in der Literatur vorfindlich sind und hier einander gegenübergestellt werden sollen. Alle Variablen, die zur empirischen Überprüfung der Fragestellungen herangezogen werden, sind zur Übersicht dargestellt (s.o. Kap. 2).

Aus systematischen und didaktischen Gründen werden die durchgeführten vier Untersuchungen in zeitlicher Abfolge aufgeführt. Zur Stützung der Befunde in der jeweiligen Einzeluntersuchung werden ggf. Replikationen berichtet. Dieses Vorgehen erwies sich bereits bei der Prüfung der Übereinstimmungsvalidität der Leistungsmotivationsfragebogen als sinnvoll.

3.1. Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive als abhängige Variable

Wenn man Aussagen über vermutete Zusammenhänge (oder Unterschiede) von Sozialisationsvariablen, wie Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten machen möchte, erscheint es sinnvoll, einige basale Variable zu kontrollieren. Unsere Kontrollvariablen waren Alter (entwicklungspsychologischer Aspekt), Status (K l e i n i n g & M o o r e, 1968) und Intelligenz. Da in einigen Arbeiten auch das Geschlecht, vor allem bezüglich der Auswirkungen auf die Leistungsmotivation, eine Rolle spielte (G r a u e r, 1972; H e r m a n s, 1969; H e c k h a u s e n, 1972), wurde es ebenfalls als unabhängige Variable berücksichtigt. Die statistische Methode der Wahl waren dreifache Varianzanalysen, die über die vier Kontrollvariablen permutiert wurden; die abhängigen Variablen waren dabei Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Aufschubverhalten.

Stichproben in Untersuchung I und II

Die Stichprobe I (= Untersuchung I) bestand aus 115 Schülern, davon 62 aus 2 fünften Klassen, 53 aus 2 siebten Klassen. Die Alterseinteilung wurde wie bei S t a p f et al. (1972) in Quartile vorgenommen. Das jüngste Kind war 9;11, das älteste 14;10. Durch Medianisierung ergab sich folgende Aufteilung der Stichprobe, die nicht identisch mit der Einteilung nach Schulklassen ist:

Altersverteilung der jüngeren Gruppe (N = 57)

Nr.	1	2	3	4	5
Kl.	9;11-10;1	10;2-10;4	10;5-10;7	10;8-10,10	10;11-11;1
N	1	3	8	16	10

Nr.	6	7	8
Kl.	11;2-11;4	11;5-11;7	11;8-11;10
N	11	6	2

Altersverteilung der älteren Gruppe (N = 58)

Nr.	9	10	11	12	13
Kl.	11;11-12;1	12;2-12;4	12;5-12;7	12;8-12;10	12;11-13;1
N	3	2	5	4	5

Nr.	14	15	16	17	18
Kl.	13;2 -13;4	13;5-13;7	13;8-13;10	13;11-14;1	14;2 -14;4
N	15	5	10	3	5

Nr.	21
Kl.	14;8-14;10
N	1

Das Durchschnittsalter der jüngeren Kinder betrug 10 Jahre 11 Monate, das der älteren 13 Jahre 2 Monate.

Die hier erfolgte Alterseinteilung in Quartile wurde in allen folgenden Untersuchungen beibehalten.

Analog kann die Schichteneinteilung nach K l e i n i n g & M o o r e (1968) als Richtschnur für die folgenden Untersuchungen gelten. Bekanntermaßen setzt sich die Schichteneinteilung nach K l e i n i n g & M o o r e aus neun Straten zusammen:

Schichteneinteilung nach K l e i n i n g & M o o r e (1968)

- O (1) - Oberschicht
- OM (2) - Obere Mittelschicht
- MM (3) - Mittlere Mittelschicht
- UM/ni (4) - Unter Mittelschicht (nicht industriell)

- UM/i (5) - Untere Mittelschicht (industriell)
 OU/ni (6) - Obere Unterschicht (nicht industriell)
 OU/i (7) - Obere Unterschicht (industriell)
 UU (8) - Untere Unterschicht
 SV (9) - Sozial Verachtete

Die soziale Schichtung der Stichprobe I (wie alle folgenden) wurde nach Fremdeinschätzung der Vl. vorgenommen. Die Interkorrelation lag, wie bei diesem Verfahren üblich, relativ hoch: bei drei unabhängigen Ratern wurden Korrelationen von .91; .85 und .88 festgestellt.

Da 12 Vpn nicht eindeutig eingestuft werden konnten, ergab sich die folgende Statusverteilung bei N = 113 Vpn:

<u>Statusverteilung der Stichprobe I</u>									
Anzahl der Vpn	0	3	11	4	37	23	28	16	1
Status (Beruf des Vaters)	0	OM	MM	UM/ni	UM/i	OU/ni	OU/i	UU	SV

Da die Statusverteilung auch in Bezug auf das Planungsverhalten untersucht wird und letzteres in den beiden ersten Untersuchungen verglichen wird, sollen die entsprechenden Werte hier übersichtshalber mitgeteilt werden.

<u>Statusverteilung der Stichprobe II</u>									
Anzahl der Vpn	0	0	5	18	4	19	13	11	4
Soziale Schicht	0	OM	MM	UM/ni	UM/i	OU/ni	OU/i	UU	SV

In der Untersuchung II wurden insgesamt 95 Schüler untersucht (zwei 5. Klassen; je eine 6. und 7. Klasse). Das Alter der Kinder schwankte von 10;1 bis 15;2, der Median lag bei 12;4. Da 21 Vpn nicht eindeutig klassifiziert werden konnten, ergab sich bei der obigen Statusverteilung ein N von 74. Die Inter-raterkorrelation bei drei Ratern lag niedriger als in der ersten Stichprobe: .66; .64; .75 (Kendall's Tau, N = 60).

3.1.1. Einflüsse auf die Leistungsmotivation von Schulkindern

a) Der Einfluß des Geschlechts auf die Leistungsmotivation:

V e r o f f u.a. (1971) stellte bei Männern eine höhere Ausprägung von Hoffnung auf Erfolg als bei Frauen fest. Analog findet er höhere Furcht vor Mißerfolg bei Frauen als bei Männern. Nach J a c o b s o h n u.a. (1969) haben Männer höhere Erfolgserwartungen als Frauen. M u n z u.a. (1968) finden bei Mädchen analog zu V e r o f f u.a. (1971) höhere FM-Werte als bei Jungen. V e r o f f u.a. (1971) finden eine Korrelation von hohem Mißerfolgsmotiv und langem Schulerfolg bei Frauen, nicht aber bei Männern.

Es ergibt sich folgende empirische Erwartung: Jungen und Mädchen unterscheiden sich bezüglich ihrer Leistungsmotivation. Insbesondere wird erwartet, daß sie sich hinsichtlich der Skalen HE und FM des LBT-K unterscheiden.

Der LBT-K (Leistungsbereitschaftstest für Kinder) wurde, wie übrigens alle anderen Verfahren, weiter oben beschrieben (s.o. Kap. 2).

Datenverarbeitung:

Die in Stichprobe I gewonnenen Daten wurden über dreifache Varianzanalysen ausgewertet. Vierfache Varianzanalysen wurden deswegen nicht gerechnet, weil sich zu viele signifikante Wechselwirkungen ergeben hätten; überdies war dieses Vorgehen wegen zu geringer Zellenbesetzungen nicht möglich.

Das design ist also wie folgt:

Abhängige Variable: Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten;

Unabhängige Variable: Geschlecht, Alter, Intelligenz und Status. Es handelt sich um dreifache Varianzanalysen mit unabhängigen Gruppen (factors fixed). Es ergaben sich folgende permutierte Faktorenpläne:

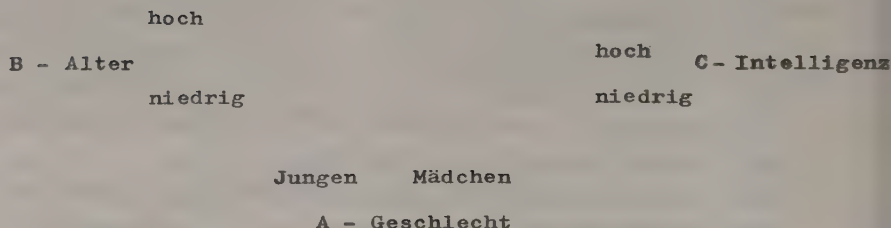
VA 1 -- Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; C - Intelligenz

VA 2 -- Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; D - Status

VA 3 -- Faktor: B - Alter; C - Intelligenz; D - Status

Bei Medianisierung in je zwei Stufen ergibt sich für VA 1 folgende paradigmatische Veranschaulichung:

Abb. 6: Varianzanalyse 1, Unabhängige Variable



Die Medianisierung wurde nach C l a u s s & E b n e r (1971, S. 72-73) vorgenommen. Sie ergibt folgende empirische Stufen:

- | | |
|------------------------|--|
| Faktor A (Geschlecht) | - Stufe 1- Jungen |
| | Stufe 2- Mädchen |
| Faktor B (Alter) | - Stufe 1- Vpn der Altersklassen 1-8 von 9 Jahren 11 Monaten bis 11 Jahre 11 Monate
Durchschnittsalter: 10 J. 11 M. |
| | - Stufe 2- Vpn der Altersklassen 9-21 von 11 Jahren 11 Monaten bis 15 Jahre 11 Monate
Durchschnittsalter: 13 J. 2 M. |
| Faktor C (Intelligenz) | - Stufe 1- Vpn bis zum Centilwert von 4,2
Durchschnitt: 3,21 |
| | - Stufe 2- Vpn mit einem Centilwert von 4,4 und höher
Durchschnitt: 5,64 |
| Faktor D (Status) | - Stufe 1- Vpn der Schichten 1-5
Oberschicht
obere Mittelschicht
mittlere Mittelschicht
untere Mittelschicht (n.i.)
untere Mittelschicht (i.) |
| | - Stufe 2- Vpn der Schichten 6-9
obere Unterschicht (n.i.)
obere Unterschicht (i.)
sozial Verachtete |

Die Gesamtzahl der Vpn in VA 1 betrug $N = 102$, in VA 2, $N = 110$, in VA 3 $N = 101$. Die Anzahl der Vpn pro Stufe und pro Zelle können im Anhang eingesehen werden, ebenso die Ergebnisse der Normalverteilungsprüfungen. Weiterhin befindet sich die Gesamtliste aller Mittelwerte pro Zelle der Varianzanalysen im Anhang.

Die Varianzanalysen wurden alle im Rechenzentrum der Stadt Marburg mit dem Programm AVAR 23 berechnet.¹⁾ Bei Normalverteilung wurde gemäß S a c h s (1969, S. 492-495, S.512) auf Mittelwertsunterschiede mit dem S c h e f f é - Test geprüft.

Empirische Befunde:

In den zwei ersten oben dargestellten Varianzanalysen wurde der Einfluß des Geschlechts auf die Leistungsmotivation überprüft (vgl. Anhang). Erwartungsgemäß läßt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich der Skala Hoffnung auf Erfolg zeigen. Dabei zeigten sich die Jungen im Durchschnitt stärker erfolgsmotiviert als die Mädchen (hochsignifikante Hauptwirkungen in beiden Varianzanalysen). Analog läßt sich eine stärkere Mißerfolgsmotivierung von Mädchen nachweisen, die besonders hoch bei überdurchschnittlichen Intelligenztestwerten ist (VA 1). Die Ergebnisse für die Hauptwirkung des Geschlechts liegen in der zweiten Varianzanalyse in derselben Richtung (12 % Irrtumswahrscheinlichkeit) und sprechen ebenfalls für eine höhere FM-Motivierung bei Mädchen.

Ferner scheinen sich Mädchen durch höhere Werte in der schulischen Leistungsmotivation (LT, T e n t) auszuzeichnen (VA 1 : 7 % Irrtumswahrscheinlichkeit; VA 2 : 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit).

Hinsichtlich der Gesamtmotivation (LBT-K - Gesamttestpunktwert) unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht. Ebenso wenig zeigen sich Geschlechterunterschiede bezüglich der Leistungsbereitschafts-Skala und dem Anerkennungsmotiv.

1) Ich danke hier besonders Herrn cand. rer. nat. Heiner Tröster für seinen fleißigen Einsatz.

Kurze Erörterung der Befunde:

Es läßt sich hier wieder der Schluß ziehen, daß es sinnvoll ist, mehrere Dimensionen der Leistungsmotivation zu messen. Leistungsmotivation scheint nur dann geschlechterspezifisch zu sein, wenn die schulische Leistungsmotivation, Hoffnung auf Erfolg oder Furcht vor Mißerfolg (besonders in Wechselwirkung mit höherer Intelligenz) untersucht werden. Andere Aspekte, wie Gesamtmotivation, Anerkennungsmotiv und Leistungsbereitschaft scheinen invariabel gegenüber Geschlechtereinflüssen zu sein.

Nach C r a n d a l l & R a b s o n (1960) beschäftigen sich Mädchen ab Schuleintritt lieber mit bereits erfolgreich gelösten Aufgaben, wohingegen Jungen lieber mißlungene Aufgaben erneut in Angriff nehmen. Spätestens in diesem Alter scheint also das geschlechtsspezifische Rollenverhalten internalisiert. Offensichtlich wird in unserer Kultur von Jungen erwartet, daß sie sich trotz Mißerfolgen weiter bemühen. Dies deckt sich mit unserem Befund, daß Jungen höhere Hoffnung auf Erfolg zeigten. Von Mädchen wird in unserer Kultur eher erwartet, daß sie sich mit der Reproduktion von schon gekanntem begnügen; und sie verhalten sich in der Untersuchung von C r a n d a l l & R a b s o n entsprechend. Dieser Befund steht in Einklang mit der von uns gefundenen höheren Mißerfolgsschreck bei Mädchen.

b) Der Einfluß des Alters auf die Leistungsmotivation:

O e r t e r (1975¹⁵) versteht Leistungsmotivation als typisch sekundäres Motivationssystem, das sich aus hedonistischen Motiven entwickelt. In einer von ihm durchgeführten Untersuchung veränderte sich die Einstellung zum Bereich Arbeit und Leistung im Alter von 9 bis 15 Jahren nicht.

Dagegen sprechen beispielsweise die Befunde von K a g a n & M o s s (1959). Sie fanden in genau derselben Altersstufe eine Zunahme der Leistungsmotivation mit dem Alter; dabei wurde die Leistungsmotivation allerdings mit TAT-Geschichten

gemessen. O e r t e r (1975¹⁵, S. 162) folgert zusammenfassend: "Spätestens mit 14 Jahren, wahrscheinlich aber früher, dürfte es keine altersspezifische Weiterentwicklung der Leistungsmotivation geben." Er präzisiert diese Vermutung einige Seiten später: "In unserer Kultur ist das Leistungsmotiv stark ausgeprägt und erfährt kaum noch eine spürbare Veränderung" (a.a.O., S. 177). Wir entschlossen uns daher, die divergenten Befunde von K a g a n & M o s s (Zunahme der Leistungsmotivation mit dem Alter) und von O e r t e r (keine Weiterentwicklung mehr ab dem Alter 12-14 Jahre) an einer Stichprobe von 11- bzw. 13-jährigen Schulkindern zu überprüfen.

Es wurde angenommen, daß sich die beiden Altersgruppen (10- bzw. 13-Jährige), deren Altersverteilungen sich nicht überlappen, in allen Aspekten der Leistungsmotivation hinsichtlich ihrer Mittelwerte bedeutsam voneinander unterscheiden; ausgenommen wurde der Aspekt Hoffnung auf Erfolg. Es wurde also angenommen, daß sich ein Altersunterschied beim Leistungsmotiv im Sinne eines traits, Furcht vor Mißerfolg und Bedürfnis nach sozialer Anerkennung (approval motive) zeigt.

Empirische Befunde:

Es wurde nun die 3. Varianzanalyse berücksichtigt (Alter, Intelligenz, Status). Von den vier Skalen des LBT-K zeigt sich lediglich eine, Hoffnung auf Erfolg, nicht signifikant durch das Alter beeinflusst. Der Gesamttest, die FM-Motivation, die Leistungsbereitschaft und die Tendenz, sich sozial anerkannt zu verhalten, zeigen sich allesamt altersabhängig (LBT-K Gesamt : 1 %; FM : 5 %; LB : 5 %). Allerdings liegen die Ergebnisse in erwartungswidriger Richtung, denn die jüngeren Kinder zeigen sich insgesamt motivierter.

Bei den Mißerfolgsmotivierten zeigten sich vor allem dann höhere Werte, wenn die Kinder jünger (10 Jahre) und gleichzeitig niedrige Intelligenzwerte und zusätzlich einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen. In Verbindung mit

dem Befund, daß jüngere Kinder, vor allem Jungen (Scheffé-Test) generell selbstkritischer erschienen, läßt sich der Schluß ziehen, daß Leistungsmotivation in den meisten Aspekten durch Alterseffekte massiv beeinflußt wird.

Vor allem bedarf es weiterer (Längsschnitt-) Untersuchungen zu dem Sachverhalt, daß jüngere Kinder (10 Jahre) im allgemeinen leistungsmotivierter erschienen als ältere Kinder (13 Jahre).

Das "Inventarium zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation" erwies sich bezüglich seiner LT-Skala, wahrscheinlich aufgrund seiner Konstruktion, als relativ altersstabil.

Interpretation dieser Befunde:

Insgesamt scheint es sinnvoll, der Verschiedenartigkeit der verwendeten Methoden Rechnung zu tragen. K a g a n & M o s s fanden ja in einer Längsschnittuntersuchung eine Zunahme der Phantasieleistungsmotivation (TAT): Wir teilen mit O e r t e r eine kritische Einstellung zu den TAT-Maßen. Bezüglich der Daten von K a g a n & M o s s (1959) bemerkt O e r t e r: "Es muß aber daran erinnert werden, daß sich diese Aussagen nur auf ein bestimmtes durch Projektion der Probanden gewonnenes Maß der Motivation beziehen. Andere Messungsarten können zu anderen Ergebnissen führen." (a.a.O., S. 162). In der Tat finden wir mittels Fragebogen genau entgegengesetzte Befunde wie K a g a n & M o s s. Wir können eher mit O e r t e r übereinstimmen, der, wie ja oben berichtet wurde, aufgrund eigener Untersuchungen vermutet, daß mit 12 Jahren ein Endpunkt der altersspezifischen Entwicklung der Leistungsmotivation erreicht sei. Nach unseren Befunden kann angenommen werden, daß hier ein Wendepunkt in der Entwicklung der Leistungsbereitschaft vorliegt. Schon mit 10 Jahren¹⁾ scheint die Leistungsmotivation einen (vorläufigen) Höhepunkt erreicht zu haben, um dann wieder bis zum Alter von 13 Jahren signifikant abzufallen.

1) Der Gipfel des normativen (V e r o f f) Leistungsmotivs liegt in einer anderen Untersuchung sogar schon zwischen 7 und 9 Jahren (V e r o f f, 1969).

Vielleicht spielen hier entwicklungspsychologische Regressionen während der Pubertät eine Rolle (die älteren Kinder waren immerhin schon 13 Jahre alt), vielleicht auch Umstrukturierungen der Lernwelt in der Schule. Die Befunde müssen allerdings nicht zwangsläufig zu pädagogischem Pessimismus führen.

K o l b (1965) führte mit 12 bis 16 jährigen Schülern, die erwartungswidrige schlechte Schulleistungen zeigten, recht erfolgreiche Trainingskurse zur Steigerung der Leistungsmotivation durch. Die Schüler wiesen hohe Intelligenzquotienten auf (über 120) und zeigten, verglichen mit ihrem Intelligenzniveau schlechte Schulleistungen (sog. underachiever). Durch den Kurs ergaben sich erhebliche Steigerungen der Schulleistungen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen übrigens

M c C l e l l a n d & W i n t e r (1969) bei ihrer bekannten Schulung von indischen Kleinunternehmern. Auch d e C h a r m s (1973) berichtet von Erfolgen mit einem schulischen Trainingsprogramm zum Erleben der eigenen Verursachung. Wenn die Schüler Leistungen eher auf sich zu beziehen lernten (Kausalattribution, s.o. S. 37), zeigten sie auch bessere Schulleistungen. Außerdem soll nach H e n t i g (1965) das Leistungsstreben erhöhte Bedeutung gewinnen, während das Bedürfnis nach Bewegung (Sportmotivation) und die Spielfreude abnimmt.

c) Der Einfluß der Intelligenz auf die Leistungsmotivation

In einem gesonderten Abschnitt des Funkkollegs Pädagogische Psychologie berichtet H e c k h a u s e n über einige Einflüsse der Leistungsmotivation auf die Intelligenzentwicklung (1974, S. 168/169). Er vertritt die Auffassung, daß "die frühe Ausprägung des Leistungsmotivs die spätere Intelligenzentwicklung beeinflußt" (H e c k h a u s e n, 1974a, S. 168). Die Daten aus einer bekannten Längsschnittuntersuchung (K a g a n & M o s s, 1962) wurden von S o n t a g et al. (1958) auf Intelligenz- und Leistungsmotivationswerte hin untersucht. Aufgrund von Beobachtungsakten (Entwicklungsberichten) erschlossen letztere Leistungsmotivationskennwerte, Intelligenz-

quotienten waren ab dem Alter von 2 1/2 Jahren alle 6 Monate gemessen worden. Es zeigte sich, daß vor allem Lernen aus eigenem Interesse (selbstmotiviertes Lernen) und Selbständigkeit mit dem Anstieg der Intelligenz von 4 1/2 bis 6 Jahren und 6 - 10 Jahren korrelierte. Dabei wurde die Leistungsmotivation aus den Beobachtungsakten erschlossen.

K a g a n et al. (1958) analysierten nochmals die Daten derselben Kinder. Sie maßen allerdings die Leistungsmotivation mit dem TAT (nicht über die Beobachtungsakten), und zwar suchten sie sich dazu alle Kinder aus, die zwischen 6 und zehn Jahren eine sichtbare Veränderung der Intelligenz zeigten. Sie bildeten zwei Gruppen: eine mit einem deutlichen Anstieg der Intelligenzquotienten von 119 auf 129 und eine andere mit einem Abfall der Intelligenzquotienten von 116 auf 111.

Die Kinder mit Intelligenzzuwachs zeigten sich deutlich höher leistungsmotiviert (TAT) als die Gruppe mit Intelligenzabfall.

"Diese Ergebnisse bestätigen unsere Vermutung. Die Entstehung des Leistungsmotivs ist einerseits eine Folge von kognitiven Entwicklungsschritten, die jedes Kind macht. Sobald das Motiv aber da ist, prägt es sich individuell verschieden aus und wirkt andererseits wieder zurück auf die kognitive Entwicklung" schreibt H e c k h a u s e n (a.a.O., S. 169).

Seiner Auffassung widerspricht allerdings z. B. die ebenfalls bekannte Untersuchung von G e t z e l s und J a c k s o n (1962). Sie untersuchten den Zusammenhang von Intelligenz und Kreativität¹⁾ (ein etwas anderes Untersuchungsziel) und kontrollierten dabei den Einfluß der Leistungsmotivation. Es wurden N = 533 hochintelligente Kinder mit einem durchschnittlichen IQ von 132 (B i n e t) erfaßt; die Kinder stammten aus einer Privatschule in der Nähe von Chicago, die sich hauptsächlich aus Professorenfamilien rekrutierte.

Zwischen zwei Gruppen mit ganz deutlichen Intelligenzunterschieden ($\bar{X}$ = 127 versus $\bar{X}$ = 150) zeigte sich keinerlei Unterschied bezüglich der TAT-Leistungsmotivation.

1) vgl. dazu die ausgezeichnete Darstellung in R o t h et al. (1973², S. 118-131).

Wir wollen es trotzdem zunächst mit H e c k h a u s e n (1974) und K a g a n et al. (1958) halten; so ergibt sich folgende empirische Erwartung: Es besteht ein Intelligenzunterschied bezüglich der Leistungsmotivation von Schülkindern, insbesondere wird angenommen, daß hoch motivierte auch intelligenter sind.

Unsere Ergebnisse beziehen sich auf Varianzanalyse 1 und Varianzanalyse 3.

Empirische Befunde:

Erwartungswidrig scheint Intelligenz fast nichts mit Leistungsmotivation zu tun zu haben. Wenn man den einzigen signifikanten Haupteffekt in VA 3 bei der LT-Skala überhaupt berücksichtigt, so spricht er dafür, daß weniger intelligente Kinder höhere Schulleistungsmotivation aufweisen. Hier würde eine höhere Schulleistungsmotivation vielleicht kompensatorisch bei niedriger Intelligenz wirken (s.o. S. 1).

Wenn niedrigere Intelligenz allerdings noch zusätzlich mit niedrigerem Status und niedrigem Alter einhergeht, dann scheint hohe Mißerfolgsmotivation zu resultieren.

Kurze Erörterung der Befunde:

Unser Befund deckt sich mit einem Untersuchungsergebnis der sehr sorgfältig angelegten Arbeit von M e y e r (1973). Die Anstrengungsattribuierung nach Mißerfolg korreliert als einziger der erhobenen Meßwerte der Leistungsmotivation (10 % Irrtumswahrscheinlichkeit) zu .22 mit dem Gesamtstandardwert des PMA (Primary Mental Abilities von T h u r s t o n e, deutsche Fassung). Vpn waren 73 Jungen des dritten Schuljahres. Die Ergebnisse von K a g a n & M o s s wurden also, wie bei uns, nicht bestätigt.

Vielmehr stellten wir in Übereinstimmung mit den meisten diesbezüglichen Untersuchungen fest, daß keinerlei direkte Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Intelligenz bestehen

(Bartmann, 1963; Caron, 1963; French, 1955; McClelland, 1958; Getzels & Jackson, 1962; Krumboltz & Farquhar, 1957; Hayashi et al., 1962; McClelland et al., 1953, S. 274; Vukovitch et al., 1964; Weiss et al., 1959).

Schon die Methoden der Erfassung der Intelligenz und Leistungsmotivation sind sehr unterschiedlich. Heckhausen's Interpretation der Befunde von Kagan und Mitarbeitern ist vielleicht am ehesten unter der speziellen Versuchsanordnung von Kagan et al. (1958) zu verstehen.

Der unkritischen Bemerkung, die man manchmal in Seminardiskussionen hört: "Irgendwie hat sie aber doch was mit Leistungsmotivation zu tun", können wir entgegenhalten: Nein, Intelligenz als unabhängige Variable beeinflusst Leistungsmotivation sicherlich nicht. Lediglich unter ganz speziellen Entwicklungsbedingungen kann Leistungsmotivation auf die Erhöhung von Intelligenzquotienten wirken (Kagan et al., 1958) oder hohe schulische Leistungsmotivation (LT-Tent) kann kompensatorisch bei niedriger Intelligenz auftreten. In Querschnittsuntersuchungen im Alter von 11-13 Jahren hat jedoch Intelligenz mit Leistungsmotivation in der Regel nichts zu tun (vgl. Wasna, 1973).

d) Der Einfluß des Status auf die Leistungsmotivation

Der Status wird im folgenden als ein möglicher Indikator für die sozioökonomische Schicht verstanden. Er wird nach der Methode von Kleinling & Moore (1968) mit der SSE-Skala erfaßt (vgl. Moore & Kleinling, 1960). Dies ist das wahrscheinlich am häufigsten verwendete Maß bei psychologischen Untersuchungen. Dabei wird der Beruf des Vaters in neun Schichten eingeteilt (s.o. S. 99). Bei Stichprobengrößen bis zu 300 Vpn empfehlen Kleinling & Moore (1968), Fremdeinstufungen durch Experten vornehmen zu lassen,

was für unsere Stichprobe bei $N = 110$ (VA 2) und $N = 101$ (VA 3) getan wurde (s.o. S. 101).

Es ließ sich wiederholt nachweisen, daß mit höherem Status die Leistungsmotivationswerte ansteigen (R o s e n, 1956; 1959; 1961), dabei soll das Maximum bei der Mittelschicht liegen (C r o c k e t t, 1962; H e c k h a u s e n, 1970; M o r g a n, 1964; L i t t i g & Y e r a c a r i s, 1965). Die erwähnte Untersuchung von V o n t o b e l (1970) an einer Stichprobe von deutsch-schweizerischen Rekruten stellt allerdings einen fast linearen Anstieg der Leistungsmotivation über alle Schichten mit einem Maximum in der Oberschicht fest (s.o. S. 4). In Indien scheinen die Verhältnisse genau umgekehrt zum letztberichteten Befund zu liegen. Hier stellte M e h t a (1967; 1969) eine stärkere Ausprägung der Leistungsmotivation in der Unterschicht als in der Mittelschicht fest. Auch wenn man den Bildungsgrad kontrolliert, zeigen sich Arbeitersöhne höhermotiviert als Beamten- und Angestellten-söhne, also Mittelschichtangehörige.

Es ergibt sich in Übereinstimmung mit den meisten Literaturbefunden folgende empirische Erwartung: Schüler aus höheren sozialen Schichten weisen höhere Leistungsmotivation auf als Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten. Unsere Ergebnisse stammen aus Varianzanalyse 2 und Varianzanalyse 3.

Empirische Befunde:

Generell läßt sich kaum ein Einfluß des Status (K l e i n i n g & M o o r e, 1968) auf die Fragebogen-Leistungsmotivation feststellen. Lediglich der LBT-K Gesamtpunktwert zeigt - und das auch nur in einer der beiden Varianzanalysen - eine signifikante Überlegenheit der Kinder aus dem niedrigeren sozialen Milieu. Wenn man also überhaupt einen Einfluß des Status konzedieren möchte, so liegt er eher in Richtung auf höhere Leistungsmotivation in niedrigeren Schichten. (Bei der Leistungsbereitschafts-Skala liegen die Werte übrigens bei 10 % Irrtumswahrscheinlichkeit in derselben Richtung).

Es wurde schon erwähnt, daß Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten besonders hoch mißerfolgsmotiviert sind, wenn sie auch weniger intelligent und besonders jung sind.

Insgesamt darf gesagt werden, daß der Einfluß des Status auf die Fragebogen-Leistungsmotivation recht unwesentlich ist. Wenn überhaupt irgendeine Schicht benachteiligt sein sollte, so scheinen es hier die Mittelschichtkinder gegenüber den Unterschichtkindern zu sein.

Andererseits sind Mittelschichtkinder signifikant selbstkritischer.

Kurze Erörterung der Befunde:

Unsere Befunde stehen in Einklang mit Untersuchungen an indischen Kindern (M e h t a, 1967; 1969). O h j a (1969) beschreibt die typische Mittelschicht-Mentalität der Inder wie folgt: "verantwortungsscheu, Aufschieben von Entscheidungen, unnötige Selbstbehinderung bei der Aufgabenerledigung" (nach H e c k h a u s e n, 1974, S. 198). Da unsere Stichprobe hauptsächlich aus Mittelschicht und Unterschichtkindern bestand, ist sie den Untersuchungen von M e h t a auch diesbezüglich vergleichbar.

Auch in Brasilien zeigten sich Kinder der untersten Schicht höher leistungsmotiviert als Patriziersöhne (R o s e n, 1962). Es wurde bisher ja nie bestritten, daß Leistungsmotivation je nach Kultur unterschiedlich ausgeprägt ist (M c C l e l l a n d et al., 1953). Trotzdem bleiben unsere Befunde etwas überraschend: allgemein scheint in unserer Stichprobe Status keinerlei Einfluß auf die Leistungsmotivation zu haben. Dies läßt sich auch in Untersuchung II unabhängig finden. Bezüglich der Leistungsbereitschaft und der Gesamtmotivation zeigen sich in Untersuchung I jedoch tendenziell höhere Werte der Unterschichtkinder gegenüber den Mittelschichtkindern. Wie läßt sich das erklären? H e c k h a u s e n (a.a.O., S. 198) schreibt: "Aus den berichteten Befunden (Leistungsmotivation steigt mit dem Status, der Verf.) darf man keinesfalls den Schluß ziehen, daß die leistungsthematischen Lebensraumgehalte

für immer fest an Sozialschichtzugehörigkeit gebunden seien. ... Einmal gibt es innerhalb jeder Sozialschicht eine beträchtliche Variation der psychologischen Lebensraumgehalte in den einzelnen Familien. Zum anderen sind die Beziehungen auch von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig." Möglicherweise zeichnet sich hier ein sozialer Trend ab, der Kinder aus "gesicherten" wirtschaftlichen Verhältnissen (MS) z.T. weniger leistungsorientiert erscheinen läßt als Kinder aus weniger sicheren Verhältnissen der Unterschicht. Es wäre auch möglich, daß die Fragebogen-Leistungsmotivation etwas invarianter gegenüber Status-Einflüssen ist, als Phantasie-Leistungsmotivation.

3.1.2. Einflüsse auf die Zukunftsperspektive von Schulkindern

Wie bei den Ergebnissen bezüglich der Leistungsmotivation, scheint es angeraten, auf Überraschungen bezüglich der Befunde zur Zukunftsperspektive gefaßt zu sein. Die Verwendung von Fragebogen ist hier noch seltener und der Sachverhalt Zukunftsperspektive wenig systematisch erforscht (s.o. Abschn. 1.5.). "Die Zeitperspektive erscheint nach den hier dargelegten Befunden als ein noch kaum erfaßter Bedingungsfaktor menschlichen Handelns und Verhaltens. Die Komplexheit der Zeitperspektive versperrte bisher den Weg zu einer systematischen Erforschung ihrer motivationalen Stärke" (M ö n k s, 1967a, S.143).

Zukunftsperspektive als der Teil der Zeitperspektive, der sich mit Einstellungen und Denken des Individuums in bezug auf seine Zukunft befaßt, ist ein junges empirisches Untersuchungsfeld. Die theoretische Basis ist früher begründet (F r a n k, 1939; L e w i n, 1948) und läßt Zukunftsperspektive als wichtige Dimension des psychologischen Lebensraumes verstehen.

Es stellt sich nun die Frage nach der Beeinflußbarkeit dieser Variablen durch Intelligenz, Alter, Geschlecht und Status.

a) Der Einfluß des Geschlechts auf die Zukunftsperspektive

Es gibt bisher nur wenige Untersuchungen zu Geschlechtsunterschieden bezüglich der subjektiven Zukunftsperspektive. Immerhin finden sich einige Hinweise auf deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede (D o u v a n & A d e l s o n, 1966). Die Autoren untersuchten 3000 amerikanische Jungen und Mädchen im Alter von 14-16 Jahren. M ö n k s (1967, S. 150) berichtet über ihre Ergebnisse: "Mädchen haben phantastische und realistische Zukunftspläne nebeneinander; Jungen haben dagegen das Phantastische zum Aufbau realistischer Pläne nötig, eine Zweigleisigkeit der Erwartungshaltung ist bei ihnen kaum anzutreffen. Mädchen richten sich in ihren Zukunftserwartungen vor allem auf die künftige Familie; Jungen dagegen vor allem auf den Beruf." Das Zitat verdeutlicht die methodischen und inhaltlichen Schwierigkeiten zur sauberen Erfassung der Zukunftsperspektive.

C r a n d a l l (1969) erfaßte experimentell Erfolgserwartungen von Jungen und Mädchen. Sie fand heraus, daß Mädchen, wenn man ihre tatsächlichen Leistungen berücksichtigt, pessimistischer sind als Jungen. Dieser Befund wurde darauf zurückgeführt, daß sich Mädchen mehr an negative Rückmeldungen (z.B. Tadel), Jungen aber mehr an positive Rückmeldungen (z.B. Lob) orientieren.

In Übereinstimmung mit den berichteten Befunden ergibt sich folgende empirische Erwartung: Jungen und Mädchen unterscheiden sich bezüglich ihrer Zukunftsperspektive; insbesondere werden Unterschiede auf der Skala zukunftsbezogener Optimismus versus Pessimismus erwartet.

Vpn waren die bei der Analyse der Leistungsmotivation beschriebenen N = 115 Schüler des 5. bzw. 7. Schuljahres.

Analog zu den Varianzanalysen zur Leistungsmotivation wurden wiederum 3 Varianzanalysen zur Zukunftsperspektive durchgeführt (VA 4 bis 6, vgl. Anhang). Die Zukunftsperspektive war durch den Fragebogen zur Zukunftsperspektive (FZP) gemessen worden, der drei Skalen aufweist:

1. die Zeitspanne (FZP-ZS), in der wir denken und handeln und
2. die bipolare Dimension zukunftsbezogener Pessimismus versus Optimismus (FZP-P/O).
3. Zukunftsbezogene Aktivität versus Passivität (FZP/APAS).

Empirische Befunde:

Die Dimension zukunftsbezogener Pessimismus versus Optimismus zeigt sich geschlechterspezifisch (Hauptwirkung). Mädchen haben danach eher eine pessimistische Zukunftsperspektive als Jungen. Dies zeigt vielleicht eine gewisse Analogie zu der höheren Mißerfolgsmotivation der Mädchen. Die Zeitspanne zeigte keinerlei unterschiedliche Ausprägungen bei Jungen und Mädchen.

Die Frage, ob zukunftsbezogene Aktivität bzw. zukunftsbezogene Passivität geschlechtsspezifisch ist, wurde in Untersuchung III bei N = 120 Jungen und Mädchen entschieden (s.u. Abschn. 3.3.). Zusammenhangshalber sei der Befund schon hier berichtet: Jungen und Mädchen unterschieden sich bei einer Überprüfung über Chi-Quadrat nicht signifikant.

Kurze Erörterung der Befunde:

In Übereinstimmung mit unserer Hypothese erwies sich die Dimension zukunftsbezogener Optimismus/Pessimismus geschlechtsspezifisch. Mädchen sehen ihre Zukunft insgesamt pessimistischer als Jungen. Der Befund von Douvan & Adelson (1966) legt die Vermutung nahe, den von den Mädchen gezeigten

zukunftsbezogenen Pessimismus als Zweckpessimismus zu kennzeichnen. C r a n d a l l (1962) stellte fest, daß Mädchen selbst dann pessimistische Erwartungen hegten, wenn sie gute Leistungen zeigten. Auch in den eigenen Voruntersuchungen stellte ich positive Korrelationen zwischen Schulleistung (insbesondere Rechnen) und zukunftsbezogenem Pessimismus (FZP-P/O) fest (s.o. Tabelle 1). Dies legte ebenfalls die Vermutung nahe, daß die Skala z-Pessimismus recht realistische, zweckpessimistische Einstellungen bezüglich der eigenen Zukunft erfaßt. In unserer Kultur scheint es (leider) realistisch, daß Mädchen trotz möglicherweise guter Leistungen (C r a n d a l l , 1962) mit Pessimismus in die Zukunft blicken (vgl. H e c k - h a u s e n , 1974).

Bezüglich der Befunde zur Länge der Zeitspanne und z-Aktivität bzw. z-Passivität gibt es bisher m.W. keine - weder gleichlautende noch widersprüchliche - Hinweise in der Literatur. Wir können vorläufig annehmen, daß beide Skalen (FZP/ZS und FZP/APAS) keine geschlechterspezifischen Unterschiede zeigen, was unter testkonstruktorischen Gesichtspunkten zumindest nicht direkt schädlich ist.

b) Alterseinflüsse auf die Zukunftsperspektive

Nach L e w i n (1963) läßt sich die Entwicklung der Zukunftsperspektive als ein Wechselwirkungsprozeß verstehen, in dem Personen und Umwelt sich gegenseitig beeinflussen. T o b a n (1970) findet eine Zunahme der Zeitspanne mit dem Alter. Er verwendet dabei das Life-Space-Sample nach S t e i n & C r a i k (1965), das Durchschnittsalter seiner Vpn liegt aber hoch (34 Jahre). N u t t i n (1964) untersucht Probanden im Alter von 20 bis 80 Jahren und findet ebenfalls eine Zunahme der Zeitspanne mit dem Alter. Gegen diese Befunde sprechen Untersuchungen von L e s s i n g (1968) an N = 746 Kindern. Das Alter der Kinder war (unseren Stichproben noch vergleichbar) 6-14 Jahre. Es ergab sich eine Abnahme der Zeitspanne mit

dem Lebensalter. Dabei kritisierte die Autorin vor allem die verwendeten Methoden: einen Satzergänzungstest von B a h r n d t & J o h n s o n (1955) und den bekannten Events-Test von W a l l a c e (1956).

Zwischen diesen gegensätzlichen Untersuchungsergebnissen (Zu- oder Abnahme der Zeitspanne), gibt es eine Reihe Befunde, die keinerlei, weder positiven noch negativen, Zusammenhang von Alter und Zeitspanne nahelegen (E s o n, 1951 in W a l l a c e & R a b i n, 1960; L e v i n e et al., 1959).

Wenn man diese Ergebnisse vorsichtig auf die Zukunftsperspektive verallgemeinert, ergibt sich folgende Erwartung: Es besteht ein Altersunterschied hinsichtlich der subjektiven Zukunftsperspektive von Kindern. Insbesondere wird vermutet, daß die ältere Gruppe von Kindern (13 J.) höhere Kennwerte aufweist als die jüngere (11 J.).

Empirische Befunde

Weder Zeitspanne, noch z-Pessimismus zeigen sich durch das Alter beeinflusst. Allerdings zeigt sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Alter. Mädchen sind vor allem dann pessimistischer bezüglich ihrer eigenen Zukunft, wenn sie auch noch der älteren Altersgruppe angehören. Der Pessimismus scheint also bei Mädchen mit dem Alter anzusteigen. Bei Jungen läßt sich kein derartiger Effekt finden. Die Ergebnisse entsprechen weitgehend den Befunden von B r i n k s c h m i d t (1973); E s o n (1951) und L e v i n e et al. (1953). Wie im vorigen Abschnitt angedeutet wurde, scheint der Zweckpessimismus bei Mädchen durch kulturelle Rollenübernahme mit dem Alter anzusteigen.

c) Einfluß der Intelligenz auf die Zukunftsperspektive

Es gibt einige Hinweise darauf, daß Intelligenz etwas mit Zukunftsperspektive zu tun hat. C o t t l e (1969a) findet

diesen Zusammenhang nur bei Frauen, bei Männern nicht. In der erwähnten Untersuchung von L e s s i n g (1968) wird hingegen der Zusammenhang von Intelligenz und Zukunftsperspektive bei Jungen gefunden. Allerdings gilt dieser Befund nur für den Ereignistest von W a l l a c e , bei anderen Maßen für die Zukunftsperspektive zeigte sich keinerlei Einfluß der Intelligenz. B r i n k s c h m i d t (1973) berichtet bei N = 112 Studenten einen sehr niedrigen, aber signifikanten Zusammenhang von .19 zwischen dem Ereignistest (W a l l a c e) und einem etwas ungebräuchlichen Intelligenztest des Sozialpsychologischen Instituts der Universität Köln. S t e i n et al. (1968) berichten ebenfalls von sehr niedrigen, gerade noch signifikanten Beziehungen.

Es ergibt sich folgende empirische Erwartung: Intelligenz wirkt sich positiv auf die Zukunftsperspektive von Schulkinder aus.

Empirische Befunde und Erörterung:

Erwartungswidrig zeigt sich keinerlei direkter Einfluß der Intelligenz auf die untersuchten Aspekte der Zukunftsperspektive. Weder in Varianzanalyse 4, noch in Varianzanalyse 6 (siehe Anhang) zeigte sich irgendeine signifikante Haupt- oder Wechselwirkung.

Berichte über den Zusammenhang von Intelligenz und Zukunftsperspektive differieren stärker als sonst üblich hinsichtlich ihrer Methoden. Sowohl die z.T. projektiven Verfahren zur Erfassung der Zukunftsperspektive als auch die z.T. ungebräuchlichen Intelligenzmeßwerte stimmen bedenklich. Häufig wurden nur einzelne Untertests aus einem Intelligenztest herausgegriffen. Wir verwendeten den PSB (H o r n , 1969) Gesamtpunktwert. Die oben berichteten Befunde, die für einen Zusammenhang sprechen, sind in aller Regel sehr, sehr niedrig. Die empirische Basis wird noch schmaler, wenn man berücksichtigt, daß ja auch S t e i n et al. (1968) Nullkorrelationen (neben

einem signifikanten Befund bezüglich des Ereignistests) findet. Mit T o b a n (1970) wenden wir uns entschieden gegen die Auffassung, daß Zukunftsperspektive in den hier untersuchten Aspekten durch Intelligenz wesentlich beeinflusst sei.

d) Der Einfluß des Status auf die Zukunftsperspektive

Hier setzt in der Literatur in der Regel eine Fülle von Spekulationen ein. Dabei wird meistens Zukunftsperspektive und Aufschubverhalten miteinander vermengt: Der einzige (und sehr häufig zitierte) Autor, der einen höheren Wert für Zukunftsorientierung in der Mittelschicht als in der Unterschicht findet, ist B. C. R o s e n (1959). Alle anderen Autoren, die über diesbezügliche Befunde berichten, beziehen sich entweder direkt auf ihn (M o l l e n h a u e r , 1969; G r a u e r , 1972²; H e c k h a u s e n , 1972) oder indirekt auf ihn. Wie weiter oben berichtet wurde, handelt es sich um einen gemeinsamen Score, der sich aus der Zusammenfassung der drei Wertorientierungsalternativen aktivistisch - individualistisch - zukunftsorientiert (in der Mittelschicht) bzw. passivistisch - familistisch - gegenwartsorientiert (in der Unterschicht) resultiert. Es galt, R o s e n s Befunde zumindest bezüglich der Dimension Zukunftsorientierung zu überprüfen; so ergab sich folgende empirische Erwartung: Mittelschichtkinder zeigen höhere Kennwerte bezüglich ihrer subjektiven Zukunftsperspektive als Unterschichtskinder.

Empirische Befunde:

Die sehr sorgfältige Überprüfung der Hypothese in zwei dreifachen Varianzanalysen (VA 5, und VA 6, vgl. Anhang) zeigte keinerlei signifikante Hauptwirkung der unabhängigen Variablen Status. Die Schicht hatte also keinerlei direkten Einfluß auf die Länge der Zeitspanne oder zukunftsbezogenen Optimismus versus zukunftsbezogenen Pessimismus.

Lediglich bei älteren Kindern (13 Jahre) zeigte sich in VA 5 ein signifikanter Schichteinfluß ($p = 2\%$): sie sehen ihre Zukunft pessimistischer in unteren Schichten als in Mittelschichten. Die Zugehörigkeit zu unteren Schichten scheint also (erst) ab dem Alter von 13 Jahren eine deutliche Auswirkung auf zukunftsgerichteten Pessimismus zu haben. (In VA 6 zeigt sich derselbe Zusammenhang, wird aber nicht ganz signifikant, $p = 7\%$).

Die entsprechenden Wechselwirkungen von Alter und Zeitspanne liegen in derselben Richtung, sind aber nicht statistisch bedeutsam. Die bisher berichteten Befunde stammen aus Untersuchung I. Zur Überprüfung des möglichen Einflusses des Status auf zukunftsbezogene Aktivität bzw. zukunftsbezogene Passivität wurde Untersuchung III ($N = 121$ bzw. $N = 116$ Vpn) herangezogen. Unter Verwendung von Chi-Quadrat Kontingenztafeln ergab sich kein signifikanter Zusammenhang. Weder z-Aktivität noch z-Passivität zeigen sich durch das Alter beeinflusst.

Kurze Erörterung der Befunde:

Die oben zitierte Untersuchung von Rosen (1969) muß offensichtlich mit methodischen Vorbehalten betrachtet werden. Ein gemeinsamer Wertindex ist problematisch; (ein ähnliches Problem findet sich übrigens bei den voneinander abhängigen Intelligenzwerten von Meili).

Wir können nur bei einer von drei Skalen zur Erfassung der Zukunftsperspektive eine signifikante Auswirkung der Unterschichtszugehörigkeit auf die Zukunftsperspektive finden und dies unter gesonderter Berücksichtigung des Alters. Offenbar werden 13jährige Kinder (im Vergleich mit 11jährigen) in unserer Kultur so geprägt, daß sie pessimistischer in die Zukunft blicken, wenn sie aus unteren Sozialschichten stammen. Da wir die betreffende Skala als Indikator für einen realistischen Zweckpessimismus bezüglich der eigenen Zukunft definier-

ten, sprechen unsere Befunde dafür, daß Unterschichtskinder offensichtlich ihre schlechten Erfolgsaussichten im späteren Leben etwa im Alter von 13 Jahren zunehmend erkennen und einschätzen. Umgekehrt scheinen Mittelschichtkinder ihre (in der Regel) besseren Chancen zu erkennen; ihre Zukunftsperspektive wird in diesem Alter zunehmend optimistisch. Andere Aspekte der Zukunftsperspektive (die Länge der Zeitspanne, in der wir denken und handeln, sowie z-Aktivität und Passivität) scheinen nicht schichtspezifisch zu sein, ein Faktum, das wir nicht vernachlässigen sollten.

Zusammenfassend können wir feststellen: In drei dreifachen Varianzanalysen zeigten sich schlicht keinerlei Einflüsse auf die zukunftsbezogene Zeitspanne (FZP-ZS): weder Intelligenz, noch Alter, noch Geschlecht, noch Status zeigten auch nur irgendeinen Einfluß auf die zukunftsbezogene Zeitspanne, in der Kinder denken und handeln. Dies ist ein Hinweis für eine hohe Invariabilität des Meßinstrumentes und des Konstruktes zukunftsbezogene Zeitspanne. Bei einer Reihe von Überprüfungen der Dimensionen z-Aktivität und z-Passivität zeigte sich das gleiche Bild wie bei der Zeitspanne. Keine der unabhängigen Variablen scheint sie zu beeinflussen. Lediglich die Variable zukunftsbezogener Pessimismus versus Optimismus zeigte sich geschlechterspezifisch. Mädchen sehen ihre Zukunft pessimistischer als Jungen. Ihr Pessimismus in bezug auf die Zukunft nimmt mit dem Alter (11 bzw. 13 Jahre) zu. Niedriger Sozialstatus (Kl e i n i n g & M o o r e , 1968) scheint ab dem Alter von 13 Jahren erhöhte pessimistische Zukunftserwartungen zu produzieren.

3.2. Analyse des Konstrukts Planungsverhalten

Wie einleitend gezeigt werden konnte (s.o. S. 67-73), wird Planungsverhalten in der Literatur als übergeordneter Begriff für inhaltlich und methodisch höchst heterogene Sachverhalte verwendet (z.B. K a s a k o s , 1971). Nach Durchsicht der Li-

teratur kristallisieren sich zwei Ansätze heraus: a) ein lern-theoretischer Zugang, der Aufschubverhalten im Sinne einer Wahl zwischen zwei zeitlich verschobenen und ungleich wertvollen Verstärkern versteht und b) ein psychoanalytischer Zugang, der Befriedigungsaufschub als eine Fähigkeit des Ichs begreift, psychomotorische Impulse zu kontrollieren.

Unabhängig von den verschiedenen theoretischen und operationalen Ansätzen soll zunächst, wie bei der Analyse von Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive, untersucht werden, ob Planungsverhalten durch bestimmte unabhängige Variable beeinflusst wird.

3.2.1. Planungsverhalten als abhängige Variable

Es sollte der mögliche Einfluß von Intelligenz, Alter, Geschlecht und Status auf das Planungsverhalten untersucht werden.

Vpn waren die N = 115 und N = 95 Schüler im Alter von 10-13 Jahren der oben beschriebenen Stichproben I und II. Es wurden wiederum drei dreifache Varianzanalysen (VA 7 - 9) berechnet, das design entsprach dem bisher beschriebenen Vorgehen (s.o. Abschnitt 3.1.1. und 3.1.2.).

Empirisches Vorgehen

a) Das Aufschubverhalten wurde über zwei Fragebogen zum Aufschubverhalten (AV) von Kroh - Püschel (1973) gemessen. AV I bestimmt die Wertigkeiten von bestimmten Süßigkeiten, Spielzeugen usw., AV II läßt die Kinder zwischen, nach Wertigkeiten und Zeitabständen unterschiedlichen Gegenständen wählen.

AV I (Beispiel) Ich möchte lieber:

1 große Rolle bunter Smarties

1 kleine Rolle bunter Samrties

Dieser Fragebogen besteht aus 24 Items.

AV II (Beispiel): Ich möchte lieber:

3 Mohrenköpfe in 1 Woche

1 Mohrenkopf heute

Dieser Fragebogen besteht aus 16 Items.

Beide Fragebogen sind vollständig im Anhang enthalten.

K r o h - P ü s c h e l (1973) berücksichtigte bei ihrer Untersuchung die Wertigkeiten, die aus dem AV I berechnet werden konnten, nicht. Dies Vorgehen erwies sich auch bei uns berechtigt. Ein kompliziertes Maß zur Relativierung auf die Wertigkeit der Verstärker korrelierte mit der Anzahl der aufgeschobenen Belohnungen zu .93. Es wird daher im folgenden als Maß für das Aufschubverhalten einfach die Anzahl der zeitlich späteren, aber größeren Belohnungen aus AV II (z.B. 1 Matchboxauto in 2 Wochen) berücksichtigt. Dieses Vorgehen kann bei zukünftigen Untersuchungen empfohlen werden, da es viel statistischen Aufwand reduziert (vgl. S c h n e i d e r & S t e n d e r , 1974). Vpn waren N = 95 Schüler der Untersuchung II. Die Mohrenkopfaufgabe wurde in Untersuchung I und II praktisch durchgeführt, d.h. die Mohrenköpfe wurden je nach Wahl sofort oder 1 Woche später an die Kinder verteilt.

b) Der Befriedigungsaufschub wurde über folgende psychomotorische Aufgaben und Zeitschätzaufgaben erfaßt:

1. Satzschreiben (S i n g e r u.a. 1956;
M e l t z o f f u.a. 1953)
2. Kreiszeichnen (S i e g m a n , 1961)
3. Zeitschätzen I (S i e g m a n , 1961)
4. Zeitschätzen II (S i n g e r , 1956;
S p i v a c k u.a. 1959)

Die Experimente wurden in leeren Schulräumen in der Reihenfolge der Instruktion durchgeführt (Einzelversuche):

Ad 1. Satzschreiben: a)

Du siehst vor Dir auf dem Blatt das Wort: Donaudampfschiffahrtsgesellschaft. Bitte schreibe das Wort nach. Achte darauf, daß Du zwischen den beiden Linien schreibst! Bevor Du anfängst,

lies mir das Wort bitte einmal vor.--- Fange jetzt bitte an, wenn ich "fertig-los" sage.--- "fertig-los".

Ad 1. Satzschreiben: b)

Schreibe das Wort bitte noch einmal, aber diesmal so langsam wie möglich! Dabei darfst Du den Bleistift nicht absetzen und während des Schreibens nicht anhalten! Arbeite so langsam wie Du kannst! Fange bei "fertig-los" an.

---"fertig-los".

(Nach 5 Sek., dann alle 15 Sek. sagte der V1: "Langsam und ohne anzuhalten arbeiten.")

Ad 2. Kreiszeichnen: a)

Bitte ziehe die Kreislinie nach, die Du auf dem Papier siehst. Du darfst dabei den Bleistift nicht absetzen und die Bleistiftbewegung nicht stoppen! --- "Bitte fange jetzt an!"

Ad 2. Kreiszeichnen: b)

Bitte ziehe die Kreislinie, die Du auf dem Papier siehst, so langsam wie möglich nach. Diesmal kommt es wirklich darauf an, daß Du so langsam wie möglich arbeitest. Du darfst den Bleistift nicht absetzen und die Bleistiftbewegung nicht stoppen. Fange an, wenn ich fertig los sage.---

(Nach 5 Sek., dann alle 15 Sek. sagte der V1: "Langsam und ohne anzuhalten arbeiten.")

Ad 3. Zeitschätzen:I)

Jetzt sollst Du drei Zeitabschnitte schätzen. Du sollst mir angeben, wieviel Sekunden zwischen dem ersten "Klick" und dem darauffolgenden "Klick" der Stoppuhr Deiner Meinung nach liegen. Versuche dabei nicht in Gedanken zu zählen, sondern die Zeit frei nach dem Gefühl zu schätzen. Bitte verhalte Dich dabei ruhig und achte dabei auf das "Klicken" der Stoppuhr. Hast Du noch Fragen?

Ad 4. Zeitschätzen: II)

Jetzt sollst Du noch einmal drei Zeitabschnitte schätzen, aber auf eine andere Art. Du wirst jetzt gleich einen "Klick" von meiner Stoppuhr hören. Sage, "Stopp", wenn Du glaubst, daß 15 Sekunden von da an vorüber sind. Auch hier sollst Du die Zeit nicht durch Zählen schätzen! Achte jetzt auf das "Klicken" meiner Stoppuhr!---

Es folgten die entsprechenden Instruktionen für 30 und 60 Sekunden.

Um grob motorisch gestörte Kinder ggf. auslesen zu können, wurden nach M e i l l i (1965) einfach motorische Prüfungen durchgeführt (Tapping und Punktieren). Zusätzlich wurde zur Grobeinschätzung des "persönlichen Tempos" eine einfache Schreibprobe durchgeführt. Aufgrund dieser, zugegebenermaßen schlichten, wenn auch exakt durchgeführten und ausgewerteten Prüfungen, brauchte keine Vp ausgesondert zu werden.

Die geschilderten Experimente wurden in Untersuchung I und II mit vorausgegangenem sehr sorgfältigem Versuchsleitertraining durchgeführt. Die Stichprobenverteilung und das übrige Datenmaterial waren mit dem bisherigen Vorgehen identisch.

Da es in der Literatur zum Planungsverhalten keine empirisch-systematischen Untersuchungen bezüglich des Einflusses von Status, Intelligenz, Alter und Geschlecht gibt, wurde aus einzelnen Literaturhinweisen (s.o. S. 67-73) die Vermutung abgeleitet, daß sich diese vier unabhängigen Variablen systematisch auf Unterschiede bezüglich des Planungsverhaltens auswirken.

Empirische Befunde:

In der Stichprobe I wurden wiederum drei dreifache Varianzanalysen mit den vier systematisch permutierten Faktoren(- Geschlecht; - Alter; - Intelligenz; - Status) durchgeführt. Als Maße für den Befriedigungsaufschub im Sinne einer Impulskontrolle wurden die beschriebenen motorischen Experimente durchgeführt: "langsam einen Kreis nachzeichnen" (S i e g m a n , 1961) und "langsam ein langes Wort - Donaudampfschiffahrts-

gesellschaft - nachschreiben" (vgl. S i n g e r u.a., 1956).

Zusätzlich wurden zwei Experimente zum Zeitschätzen durchgeführt, die jedoch keinerlei Beeinflussung (weder Haupt- noch Wechselwirkung) durch die vier Kontrollvariablen zeigten.

Die Überprüfung der Ergebnisse in Stichprobe II mit parameterfreien Verfahren ergab die gleichen negativen Befunde (U-Tests nach M a n n & W i t n e y); es zeigten sich auch keinerlei signifikante Korrelationen zu irgendeiner der vier unabhängigen Variablen (vgl. Anhang). Wir fanden in Stichprobe I allerdings einige Einflüsse der unabhängigen Variablen auf die psychomotorischen Data (Kreiszeichnen und Satzschreiben). Es handelt sich nur um signifikante Wechselwirkungen, signifikante Hauptwirkungen traten auch hier nicht auf. So zeigte sich beim Experiment Wortschreiben eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Faktoren Alter, Geschlecht und Intelligenz, die beim Experiment zum Kreiszeichnen in derselben Richtung lag (6% Irrtumswahrscheinlichkeit). Danach zeigten die Mädchen der jüngeren Altersgruppe, vor allem wenn sie weniger intelligent sind, höheren Befriedigungsaufschub. Bei höherer Intelligenz spielen die Faktoren Alter und Geschlecht keine Rolle mehr. Da die Ergebnisse des Kreiszeichnens, wie erwähnt, nur ganz knapp über der Signifikanzgrenze liegen, können wir mit einiger Vorsicht folgern, daß der Befriedigungsaufschub (im Sinne von motor-inhibition-tasks) im wesentlichen bei einer gleichzeitigen Wirkung der Intelligenz, des Alters und des Geschlechts beeinflußt wird.

Insgesamt scheint die Intelligenz der wichtigste Wechselwirkungsfaktor zu sein. Niedrige Intelligenz scheint zusammen mit niedrigem Status ebenfalls höhere Impulskontrolle zu produzieren. Die Ergebnisse (aus Varianzanalyse 9) sind sowohl für Wortschreiben (1%) als auch für Kreiszeichnen (2%) signifikant. (Der gleichzeitige Einfluß Intelligenz, Status und Geschlecht wurde nicht überprüft).

Hier läßt sich ein Erziehungseinfluß der Eltern in niedrigeren Schichten vermuten, der besonders dann auftritt, wenn die Kinder den Eltern intellektuell weniger kompetent erscheinen. Demnach würden weniger intelligente Kinder der unteren Schichten eher in ihren motorischen Aktivitäten gehemmt (sehr langsames Schreiben oder Zeichnen), während sich vielleicht die intelligenteren Kinder eher gegen solche erzieherischen Maßnahmen wehren können.

Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse

Vorläufig zusammenfassend (Abschn. 3.1. und 3.2.1.) können wir feststellen, daß sich entgegen unseren Hypothesen keinerlei Einflüsse des Alters auf das Aufschubverhalten, auf Zukunftsperspektive oder auf Leistungsmotivation zeigten. Traten Alterseffekte überhaupt auf (in einigen Aspekten der Leistungsmotivation), dann zeigten die jüngeren Kinder höhere Kennwerte. (Das Durchschnittsalter der jüngeren Altersgruppen betrug 10; 11 Jahre, das der älteren 13; 2 Jahre; N = 57 bzw. N = 58).

Der Einfluß des Geschlechts macht sich etwas stärker als der des Alters bemerkbar: Jungen sind erfolgsmotivierter als Mädchen, Mädchen dafür mißerfolgsängstlicher, und sie sind eher auf schulischen Erfolg bedacht. Analog schätzen Jungen ihre Zukunft eher optimistisch, Mädchen eher pessimistisch ein. Vor allem ältere Mädchen (13 Jahre) sehen ihre Zukunft pessimistisch.

Der Einfluß der Intelligenz auf die Leistungsmotivation ist sehr gering. Lediglich die schulische Leistungsmotivation liegt bei weniger Intelligenten höher. Die Intelligenz hat auch keinerlei direkten Einfluß auf Zukunftsperspektive und Planungsverhalten.

Die Auswirkungen des Status (K l e i n i n g & M o o r e , 1968) sind in unseren Untersuchungen extrem niedrig. Es zeigt sich keinerlei direkte Auswirkung auf Planungsverhalten und Zukunftsperspektive. Akzeptiert man überhaupt einen Einfluß des Status, so scheinen Kinder aus niedrigeren Schichten gegenüber Mittelschichtkindern eher höher leistungsmotiviert.

Die eingangs gestellte Frage 2 (s.o. S. 76) nach dem Einfluß der hier untersuchten Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, Intelligenz und Status) auf Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten ist hiermit beantwortet. In allen wesentlichen Punkten entsprechen sich zwei unabhängig voneinander durchgeführte Untersuchungen.

Es wurde außerdem nach der Art und Zahl der relevanten Dimensionen jedes Konstruktes gefragt (Fragestellung 3, s.o., S. 77). Nachdem einleitend bereits wichtige Dimensionen der Leistungsmotivation und der Zukunftsperspektive geschildert worden sind (s.o. S. 22-67), soll nun auch die Dimensionalität des Konstruktes Planungsverhalten bestimmt werden. In der Literatur ist diese Frage m.W. bisher weder gestellt noch beantwortet worden.

3.2.2. Ist Planungsverhalten ein einheitliches Konstrukt?

Zur Klärung des Begriffes Planungsverhalten sollen die im vorigen Abschnitt geschilderten Verfahren einander gegenübergestellt werden. Aus den in Kapitel 1 berichteten Befunden zum Planungsverhalten (s.o. S. 67-73) ergibt sich folgende empirische Erwartung: Aufschubverhalten im lerntheoretischen Sinne (Rotter) hat nichts, oder nur sehr wenig, mit Befriedigungsaufschub im psychoanalytischen Sinne (z.B. S i n g e r u.a., 1956) zu tun.

Empirische Befunde

a) Stichprobe I wurde bei $N = 115$ vpn über Chi-Quadrat Vierfeldertafeln ausgewertet. Da hier nur die Entscheidung der Kinder für eine sofortige Belohnung (1 Mohrenkopf, nicht aufschuborientiert) oder für eine spätere, größere Belohnung (3 Mohrenköpfe eine Woche später, aufschuborientiertes Ver-

halten) möglich war, schien dieses Vorgehen angebracht.

Kein Vergleich des Aufschubverhaltens mit Satzschreiben, Kreiszeichnen oder Zeitschätzaufgaben ergab auch nur irgendeinen signifikanten Befund.

b) In Stichprobe II wurden zusätzlich zu der Mohrenkopfaufgabe weitere 15 Items aus dem Aufschubverhaltensfragebogen von K r o h - P ü s c h e l (1973) berücksichtigt (AV II). Die Items wurden alle auf ihre subjektiven Wertigkeiten relativiert. Der resultierende Aufschubverhaltensquotient (AV-Quotient) korrelierte mit allen untersuchten Maßen des Befriedigungsaufschubs zu Null.

Tabelle 7

Aufschubverhalten und Befriedigungsaufschub

N = 71 Vpn; K e n d a l l's T a u

AV-Quotient	-	Kreiszeichnen	-.05
(Aufschubverhalten)	-	Satzschreiben	-.04
	-	Zeitschätzen I	-.01
	-	Zeitschätzen II	-.06

Die Ergebnisse aus beiden Untersuchungen legen die Auffassung nahe, daß Aufschubverhalten (lerntheoretischer Ansatz) und Befriedigungsaufschub (psychoanalytischer Ansatz) lediglich verbal - über den Begriff Planungsverhalten - miteinander verknüpft sind. Faktisch haben sie miteinander nichts zu tun.

Bei den beiden Experimenten Kreiszeichnen und Wortschreiben ergaben sich in beiden untersuchten Stichproben relativ hohe Interkorrelationen. Beide Verfahren scheinen also verwandte Aspekte der Impulskontrolle zu messen. Keins der beiden Verfahren zeigt allerdings nennenswerte Zusammenhänge mit den Zeitschätzverfahren auf.

Tabelle 8 gibt die Rangkorrelationen nach S p e a r m a n in Untersuchung I bei N = 115 Vpn an und zeigt die vergleichbaren (in der Regel etwas niedrigeren) Korrelationen mit K e n d a l l's T a u bei N = 71 Vpn in der Untersuchung II.

Tabelle 8

Impulskontrolle, Zeitschätzungsaufgaben und Motorprüfungen

Kreis- zeich- nen	Satz- schrei- ben	Zeit- schät- zen I	Zeit- schät- zen II	Tap- ping	Punk- tie- ren	Pers. Tempo
Kreis- zeich- nen	.55 ^{xxx} .72 ^{xxx}	-.09 -.18	.25 ^{xx} .23 ^x	.11 .08	-.07 .18	-.06 .20 ^x
Satz- schrei- ben		-.04 -.23 ^x	.24 ^{xx} .30 ^{xx}	.09 .07	-.12 .07	-.16 v14
Zeit- schät- zen I			-.43 ^{xxx} -.68 ^{xxx}	.06 -.02	-.12 .06	-.02 .05
Zeit- schät- zen II				.09 .15	-.06 -.16	-.01 -.23 ^x
Tap- ping					-.25 ^{xx} -.18	-.05 -.35 ^{xxx}
Punk- tie- ren						.50 ^{xxx}

1. Zeile: Untersuchung II, Rangkorrelationen K e n d a l l's T a u , N = 71
2. Zeile: Untersuchung I, Rangkorrelationen nach S p e a r m a n , N = 115

Neben der Unabhängigkeit von Aufschubverhalten und Befriedigungsaufschub zeichnet sich eine Differenzierung innerhalb des Konstruktes Befriedigungsaufschub ab. Offensichtlich haben in beiden Untersuchungen Zeitschätzaufgaben sehr wenig mit psychomotorischen Experimenten (Kreiszeichnen und Satzschreiben) zu tun. Für die beiden letztgenannten Aufgaben könnte man in Anlehnung an Siegman (1961) die Bezeichnung Impulskontrolle, für die Zeitschätzaufgaben den Begriff Zeitsinn (time sense) verwenden. Die Konstrukte Impulskontrolle und Zeitsinn werden mit psychomotorischen Aufgaben (Kreiszeichnen und Satzschreiben) und Zeitschätzaufgaben gemessen. Die beiden Konstrukte sind nach unseren Befunden keineswegs identisch.

Bei zukünftigen Literaturstudien und Experimenten sollte man daher sehr vorsichtig die verwendeten Methoden zur Erfassung des Planungsverhaltens berücksichtigen. In der Regel scheint es sich um sehr heterogene Sachverhalte zu handeln, die zu Unrecht unter synonym verwendeten Begriffen wie Planungsverhalten, Aufschubverhalten oder Befriedigungsaufschub zusammengefaßt werden. Planungsverhalten als übergeordnetes Konstrukt ist also keineswegs einheitlich. Die Nullbeziehungen zwischen Aufschubverhalten und Befriedigungsaufschub sprechen dagegen. Ebensowenig ist Befriedigungsaufschub einheitlich. Vielmehr zeichnet sich ab, daß unter diesem Begriff zwei (auch experimentell) voneinander verschiedene Variable zusammengefaßt werden: Zeitsinn (gemessen mit Zeitschätzaufgaben) und Impulskontrolle (gemessen mit psychomotorischen Aufgaben). Motorische Fertigkeiten (Tapping, Punktieren und "persönliches Tempo") scheinen mit keinem der hier erfaßten Aspekte des Planungsverhaltens etwas zu tun zu haben.

3.2.3. Hat Planungsverhalten etwas mit Leistungsmotivation oder Zukunftsperspektive zu tun?

Wie aus den diesbezüglichen Korrelationen ersichtlich, hat Planungsverhalten nichts mit Leistungsmotivation oder Zukunftsperspektive zu tun, und dies in beiden Untersuchungen nicht. Gelegentlich auftretende Korrelationen von zukunftsbezogener Zeitspanne und Satzschreiben sind so niedrig ($.24^x$ bei $N = 115$ aus Stichprobe I und $.17$ bei $N = 71$ aus Stichprobe II), daß sie kaum bemerkenswert sind. Da diese Ergebnisse aus 50×50 Interkorrelationsmatrizen stammen, können sie bei der Anzahl von berechneten Koeffizienten durchaus zufällig sein.

H e c k h a u s e n (1972; 1974) hatte die Ansicht vertreten, daß Belohnungsaufschub ein Teil des übergeordneten Konstrukts Leistungsmotivation sei: K a s a k o s (1971) wiederum definierte Befriedigungsaufschub als wesentlichen Bestandteil der Zukunftsperspektive (s.o. Zitate S. 3-5).

Angesichts unserer Befunde stellen wir fest, daß Planungsverhalten weder in das eine, noch in das andere Sachgebiet eingeordnet werden kann. Es scheint sich vielmehr um ein selbständiges Konstrukt zu handeln, das in sich zudem heterogen ist.

Im Gegensatz zu den gängigen Literaturbefunden anerkannter Theoretiker (G r a u e r , 1972²; H e c k h a u s e n , 1974; M o l l e n h a u e r , 1968; O e r t e r 1975¹⁵; R o l f f 1972⁵) zeigen sich keinerlei korrelative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen des Planungsverhaltens und Leistungsmotivation oder Zukunftsperspektive. Die theoretischen Verknüpfungen halten experimentellen Überprüfungen nicht stand.

Es fragt sich zudem, ob Planungsverhalten überhaupt eine sinnvolle psychologische Variable ist. Als einzige Außenkriterien zeigten sich (ebenfalls aus 50×50 Matrizen) in der Untersuchung II bei $N = 71$ Vpn signifikante, sehr niedrige Korrelationen zur Betragensnote ($-.17^x$) und zur Kunstnote ($-.18^x$).

Eine sinnvolle Konstruktvalidierung wie bei Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive ergibt sich insgesamt beim Planungsverhalten nicht.

3.3. Zukunftsbezogene Aktivität und Passivität

Aufgrund theoretischer Vorüberlegungen und einzelner Literaturhinweise schien es sinnvoll, das Konzept der Zukunftsperspektive zu erweitern. Als ein Strukturmerkmal der zukunftsbezogenen Zeitperspektive zeigte sich in der Literatur zukunftsbezogene (z)Aktivität bzw. z-Passivität (H e c k h a u s e n , 1963; L e h r , 1967; M ö n k s , 1965; R o s e n , 1959; K n a p p & G a r b u t t , 1958; S t e i n & C r a i k , 1965). Die Befunde sind weiter oben (s.o.S. 60) bereits dargestellt; es ergibt sich folgende empirische Erwartung: z-Aktivität bzw. z-Passivität korreliert mit Leistungsmotivation. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde in einer Erkundungsstudie die Vorform eines Fragebogens zur zukunftsbezogenen Aktivität und Passivität (FZP/APAS) erstellt. Bei den meisten der berichteten Literaturstellen gab es methodische Schwierigkeiten zur Erfassung der z-Aktivität, so auch bei uns. Die vorläufigen Reliabilitätsschätzungen liegen längst nicht in notwendiger Höhe ($r_{tt} = .60$ bzw. $.63$ nach KR 20), so daß bei zukünftigen Untersuchungen eine grundlegende Revision dieser Skala vorgesehen ist. Immerhin sollen zur Information die herausragenden Einzelbefunde dargestellt werden. Vpn waren die $N = 120$ Schulkinder der Stichprobe III (10-13 Jahre). Es wurden S p e a r m a n s Rangkorrelationen berechnet; im folgenden wurde vorsichtshalber das Signifikanzniveau auf 0,1% festgesetzt.

Empirische Befunde

Erwartungsgemäß korreliert schulische Leistungsmotivation (L-T e n t , 1969) mit zukunftsbezogener Passivität negativ ($-.32^{xxx}$). Die entsprechende Korrelation zu z-Aktivität wird nicht signifikant, liegt aber in der erwarteten Richtung.

Keine der vier Skalen des Leistungsbereitschaftstests für Kinder (LBT-K) weist irgendeinen Zusammenhang zu z-Aktivität oder z-Passivität auf. Diese Ergebnisse zeigen einmal mehr, daß es sinnvoll ist, mehrere Dimensionen der Leistungsmotivation zu erfassen, sie weisen z.T. unterschiedliche Bezüge zu Außenkriterien auf.

Als Nebenfunde zeigen sich wechselseitige Beziehungen zwischen Extraversion (H a n e s , B u g g l e & B a u m - g ä r t e l , 1972) und z-Aktivität ($+ .42^{xxx}$) sowie z-Passivität ($- .29^{xxx}$). Zukunftsbezogene Aktivität korreliert mit gegenwartsbezogener Aktivität (Unterskala des H a n e s) zu $+ .42^{xxx}$. Zukunftsbezogener Optimismus steigt mit z-Aktivität der untersuchten Schulkinder ($+ .33^{xxx}$).

Alle berichteten Befunde sind auf dem 0,1% Niveau signifikant, sollten aber wegen des vorläufigen Charakters des Fragebogens mit Vorsicht aufgenommen werden; insgesamt zeigten sich die aufgefundenen Beziehungen in Übereinstimmung mit diesbezüglichen Literaturbefunden (s.o.). Sie erschienen, trotz der methodischen Bedenken, inhaltlich plausibel. Unsere Erkundungsstudie kann vielleicht Hinweise für weitere diesbezügliche Forschungen geben.

3.4. Das Anspruchsniveau von Schulkindern

Wir wenden uns nun der abschließenden Frage zu, ob die verwendeten Methoden zur Erfassung der Leistungsmotivation anhand des "harten" Außenkriteriums der Anspruchsniveausetzung als gültig betrachtet werden können. Zwar wiesen die verwendeten Fragebogen untereinander genügend große gemeinsame Kovariationen auf, doch unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die Tradition der Leistungsmotivationsforschung mit TAT-Daten begonnen hat, braucht es vielleicht mehr Überzeugungskraft, um diese Praxis zu erweitern. Ein Vorteil läge auf der Hand (sollte dieses

Unterfangen gelingen): die Fragebogen sind sicherlich ökonomischer auszuwerten als TAT-Protokolle. Darüber hinaus erscheinen sie präziser und sie bieten einen direkteren Zugang zum handlungsbereiten Individuum. Phantasieprodukte (sog. Gedankenstichproben) scheinen oftmals dem tatsächlichen Verhalten entgegengesetzt. So zeigten B r o v e r m a n n et al. (1965), daß sich TAT-Leistungsmotivation und tatsächliches Verhalten nicht nur nicht entsprechen, sondern genau widersprechen. War die in der Phantasie (TAT) gezeigte Leistungsmotivation hoch, dann zeigte sich das Individuum - gemessen an der tatsächlichen Leistung - in der Regel "faul". Auch W a s n a (1972) hat aufgrund eigener Untersuchungen grundsätzliche Bedenken: "Es ist nicht gelungen, Leistungsmotivation mit Hilfe des TAT auch nur annähernd 'rein' zu erfassen." Es wurde in Kapitel 1 schon darauf hingewiesen, daß Fragebogendaten und TAT-Daten zur Erfassung der Leistungsmotivation in aller Regel zu Null korrelieren (M c C l e l l a n d et al., 1953; E h l e r s & M e r z , 1966, u.v.a.). Umso wichtiger erscheint die Validierung der verwendeten Fragebogen zur Leistungsmotivation durch Anspruchsniveaudaten. Sie würde auch die bisher berichteten Ergebnisse auf einen festen empirischen Boden stellen.

Anspruchsniveau wird von H o p p e (1931, S. 48) definiert als "die Gesamtheit der mit jeder Leistung sich verschiebenden, bald unbestimmten, bald präzisieren Erwartungen, Zielsetzungen oder Ansprüche an die zukünftige eigene Leistung". Nach Auffassung von L e w i n et al. (1944) kann das Anspruchsniveau als Gradmesser der Leistungsmotivationsstärke betrachtet werden. In der Folgezeit unterstützen eine Reihe von Autoren diese Auffassung (H e c k h a u s e n , 1965; M c C l e l l a n d , 1958; M e y e r , 1973 ; W a s n a , 1973; A t k i n s o n & L i t w i n , 1960). Es kann aus der Leistungsmotivationstheorie von A t k i n s o n & F e a t h e r (1966) vermutet werden, daß soziale Anreize (Anerkennungsmotiv) bei der

Anspruchsniveausetzung eine wichtige Rolle spielen, was in jüngerer Zeit wiederholt belegt wurde (vgl. M e y e r , 1973). Andererseits kann der Zukunftsaspekt der Erwartungen an künftige eigene Leistungen betont werden (K a s a k o s , 1971). Es ergeben sich folgende Fragen:

- a. Welche Rolle spielt das AN bei der "Determinierung" verschiedener Aspekte der Leistungsmotivation?
- b. Hat das AN etwas mit dem Anerkennungsmotiv zu tun?
- c. Welche Rolle spielt das AN bei der "Determinierung" verschiedener Aspekte der (subjektiven) Zukunftsperspektive?

Es wird erwartet, daß unterschiedliche Anspruchsniveaugruppierungen verschiedene Mittelwerte bezüglich Leistungsmotivation, Anerkennungsmotiv und Zukunftsperspektive zeigen.

Empirisches Vorgehen:

Es wurden 4 Schulklassen (N = 120; 10-13 Jahre) zunächst im Gruppenversuch auf Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive mit Hilfe der genannten Fragebogen (auch FZP/APAS) untersucht. Zusätzlich wurde eine Vorform des Angstfragebogens für Schüler (AFS, W i e c z e r k o w s k i et al., 1973) und der Hanes (B u g g l e & B a u m g ä r t e l , 1972) verwendet: beide Fragebogen enthalten eine Skala zur Erfassung der Tendenz, sich sozial erwünscht zu verhalten; auch der LBT-K enthält eine ähnliche Skala für das Anerkennungsmotiv (SA).

Wie bei allen anderen drei Untersuchungen wurden als unabhängige Variable Intelligenz, Status, Alter und Geschlecht der Vpn kontrolliert.

Anschließend wurden zwei kleine Experimente im Einzelversuch stichprobenartig erfaßt:

1. Ringwurf Aufgabe (H o p p e , 1931)
2. Dükerrechnen (KLT, D ü k e r & L i e n e r t , 1965).

Bei der Ringwurfauflage warfen die Schulkinder 10 Ringe aus Bambusrohr $\varnothing$ 19 cm, Stärke 0,5 cm aus genau 1,50 m Entfernung auf einen 40 cm hohen Ständer. (Die Entfernung erwies sich in Voruntersuchungen als optimal. Zu Beginn jedes Versuchsdurchganges (Vorversuch mit drei Versuchsdurchgängen) wurden folgende Instruktionen gegeben:

Instruktion 1: "Bei diesem Spiel möchte ich sehen, wie genau Du werfen kannst, bitte werfe die 10 Ringe auf den vor Dir stehenden Ständer. - Bitte den auf den Boden gezeichneten Strich nicht übertreten (der VL zeigt die Abwurfline). Du hast nun 10 Probewürfe. Bitte anfangen!"

Die Anzahl der Ringe wird vom VL notiert.

Instruktion 2: "Deine Aufgabe ist es nun, bei jedem Durchgang möglichst viele der 10 Ringe auf den Ständer zu werfen. Wieviel von den nächsten 10 Ringen wirst Du wohl schaffen? (Registrierung dieses AN-Maßes) Du hast nun π -Ringe aufgehängt, wieviel Ringe glaubst Du, beim nächsten Mal aufhängen zu können?"

Registrierung dieses AN-Maßes.

Bei drei Durchgängen ergeben sich also drei tatsächliche Leistungen und drei AN-Daten (absolute Anspruchsniveauhöhe, AH). Die Differenzen von AH minus Leistung werden Zieldiskrepanzen (ZD) genannt und verrechnet.

Bei den Rechenaufgaben handelte es sich um die bekannten D ü k e rschen Aufgaben (D ü k e r , 1959), die dem KLT entnommen wurden. Je 10 Aufgaben sollten in einer maximalen Zeit von 2 Minuten durchgeführt werden.

Instruktion 3: "Dies ist eine Rechenaufgabe. Du hast für jede Spalte 2 Min Zeit, bitte versuche, möglichst weit zu kommen. Bitte anfangen" (Bearbeitung). "Du hast nun x-Aufgaben von den 10 Aufgaben richtig gelöst, wieviele von den nächsten 10 Aufgaben meinst Du, daß Du schaffen wirst?" (Notierung der Nennung)

Als Maße wurden analog zu den Ringwurfaufgaben absolute Anspruchsniveauhöhen und Zieldiskrepanzen (ZD) verwendet.

Empirische Befunde:

a) Ringwurfaufgaben und Rechenaufgaben korrelieren bedeutsam bezüglich der wichtigen AN-Maße, der Zieldiskrepanzen ($+ .36^{xxx}$) miteinander. Vor allem durch die Interkorrelation der Zieldiskrepanzen scheint gewährleistet, daß das Anspruchsniveauverhalten in beiden Experimenten einigermaßen vergleichbar ist. Die Ringwurfaufgaben wurden jedoch von sehr vielen Vpn (37) inkonsistent beantwortet, d.h. es gab während eines Versuchsablaufs bei derselben Vp hoch positive und hoch negative Zieldiskrepanzen. Addiert man naiverweise diese Meßwerte, so ergeben sie Werte um Null, die nicht interpretierbar sind. Mit Meyer (1973) entschieden wir uns, alle Vpn mit solchem inkonsistenten Anspruchsniveauverhalten auszuschneiden.

b) Es erschien daher sinnvoll, nur die KLT-Werte von $N = 96$ Vpn zu berücksichtigen, um die angestrebten Mittelwertvergleiche durchzuführen. Dazu wurden drei Gruppen gebildet, die sich bezüglich ihrer Zieldiskrepanzwerte unterschieden (positiv, um den Median, und negativ).

Tabelle 10

Mittelwertvergleiche dreier Zieldiskrepanzgruppen

W. D ü k e r - Rechnen; N = 96 Vpn (10-13 Jahre)

Test	Dimension	Signifikanzniveau	Methode
LBT-K	SA	0.6 ^{xx}	Varianzanalyse (Va)
	FM	1.6 ^x	Va
	Gesamt	2.8 ^x	Va
	HE	24.6 n.s.	H-Test (Kruskal & Wallis)
	LB	61.5 n.s.	Va
LT- T e n t	SK	5.9 n.s.	Va
	LT	7.6 n.s.	Va
AFS	SE	2.3 ^x	Va
Hanes	SE	0.2 ^{xx}	Va
FZP	APAS	0.6 ^{xx}	H-Test (Kruskal & Wallis)

xx = 1% ; x = 0,1% ; n.s. = nicht signifikant

AFS = Angstfragebogen für Schüler (W i e c z e r k o w s k i)

SE = Soziale Erwünschtheit

Auszug aus 36 Mittelwertvergleichen in Untersuchung IV (Anhang)

Wie man leicht sieht, zeigten sich Unterschiede in der Anspruchsniveausetzung vor allem bezüglich des Gesamttestpunktwertes, des LBT-K und der Furcht vor Mißerfolg signifikant. Ebenfalls erwartungsgemäß erwies sich die Tendenz zu sozial erwünschtem Verhalten gleich in drei Skalen (SA, AFS-SE und Hanes-SE) bezüglich der Mittelwerte der drei Zieldiskrepanzgruppen signifikant.

Zukunftsperspektive zeigte nur bezüglich seiner Dimension zukunftsbezogene Aktivität und Passivität signifikant, bezüglich der anderen beiden Dimensionen nicht.

Nebenbefunde:

Wenn man bei den bisherigen Befunden nie klar bestimmen kann, ob Anspruchsniveau als abhängige oder unabhängige Variable zu betrachten sei, so ist im folgenden klar, daß danach gefragt wird, ob das AN durch Alter, Intelligenz und Status beeinflusst wird (AN ist hier also unabhängige Variable).

Es zeigten sich keinerlei Zusammenhänge zwischen Status und Anspruchsniveau (U-Test). Die drei Zieldiskrepanzgruppen zeigten bei D ü k e r -Aufgaben Unterschiede bezüglich ihres Alters. Die Zieldiskrepanzen nahmen mit dem Alter ab ($r = -.14$). Diese Befunde können vorsichtig in Übereinstimmung mit der Literatur so verstanden werden, daß der Realitätsgrad der Anspruchsniveausetzung mit dem Alter zunimmt (L e w i n , 1963; K a s a k o s , 1971).

Ebenso zeigen intelligentere Kinder niedrigere Zieldiskrepanzen bei Lösung von D ü k e r schen Rechenaufgaben ($r = -.25^{xx}$). Da die drei Zieldiskrepanzgruppen sich ebenfalls signifikant bezüglich ihrer Intelligenz unterscheiden (vgl. Tabelle im Anhang) können wir vermuten, daß intelligentere Kinder auch realistischere Anspruchsniveausetzungen vornehmen, da die Diskrepanz zwischen tatsächlicher Leistung und vorgenommener Leistung geringer wird.

Kurze Erörterung dieser Befunde

Schulkinder mit verschiedenen Anspruchsniveausetzungen unterscheiden sich bezüglich ihrer Gesamtmotivation (Gesamtpunktwert des LBT-K) sowie auf der Dimension Furcht vor Mißerfolg. Dies ist vielleicht das wichtigste Ergebnis dieser (Teil-)Untersuchung.

Schon H e c k h a u s e n (1963) wies darauf hin, daß "bei einfachen Anforderungen die Leistung mehr mit der richtungsunspezifischen Gesamtmotivation korreliert als mit der Erfolgs-

gerichtheit des Leistungsmotivs" (M e y e r , 1973, S. 131). So ist es auch nicht verwunderlich, daß die verschiedenen Anspruchsniveaugruppen sich nicht bezüglich der Dimension Hoffnung auf Erfolg unterscheiden. In der Literatur wurden häufig bessere Leistungen der Furcht vor Mißerfolgsmotivierten (im Vergleich zu Erfolgsmotivierten) bei einfachen Aufgaben berichtet (F e a t h e r , 1965; S c h n e i d e r , 1971; zusammenfassend: M e y e r , 1973, S. 131). Diese Befunde stimmen mit unseren überein. Offensichtlich hängen Mißerfolgsmotivation und Anspruchsniveau zusammen. Da sich auch die Gesamtmotivation und Anspruchsniveausetzungen gegenseitig zu bedingen scheinen, ist zumindest der LBT-K als Leistungsmotivationsindikator ausgewiesen.

Dafür spricht auch, daß die Skala, die das Anerkennungsmotiv mißt (SA), ebenfalls, bezüglich der Anspruchsniveausetzungen, differenziert. Die Irrtumswahrscheinlichkeit beim LT (T e n t) liegt immer noch so niedrig (7,6%), daß auch hier von einem tendenziellen Zusammenhang gesprochen werden kann.

Insgesamt dürfen wir mit einiger Vorsicht sagen, daß es grundsätzlich legitim zu sein scheint, Leistungsmotivation mit Fragebogen zu messen. Experimentelle Anspruchsniveausetzungen sprechen dafür. Somit ist auf dem Boden "klassischer" Untersuchungen zum Anspruchsniveau (H o p p e 1931; J u c k n a t , 1937) der Weg für differenziertere Zugänge geebnet. Man könnte nun z.B. darangehen, die Rolle von erlebter Selbstverantwortlichkeit zu kontrollieren (M e y e r , 1973) und Risikobereitschaft auf Beziehungen zur Fragebogen-Leistungsmotivation zu überprüfen (S c h n e i d e r , 1973). Erste Voruntersuchungen am Institut für Psychologie, Marburg, sprechen jedoch nicht für diesbezügliche Einflußnahmen. Für die erreichte Validierung der Leistungsmotivationsfragebogen scheint das aber auch nicht grundsätzlich wichtig.

Leistungsmotivation hat insgesamt mehr mit Anspruchsniveausetzungen zu tun als etwa Zukunftsperspektive. Letztere zeigte nur bezüglich ihrer Dimension zukunftsbezogene Aktivität und

Passivität eine deutliche Einflußnahme auf die AN-Setzungen, bezüglich der zukunftsbezogenen Zeitspanne und z-Optimismus versus Pessimismus aber nicht. Dieses Ergebnis spricht dafür, Zukunftsperspektive eher als ein relativ eigenständiges Konstrukt zu betrachten. Die experimentellen Überprüfungen mit Anspruchsniveausetzungen weisen (auch unter Berücksichtigung der methodischen Schwierigkeiten bei der Erfassung zukunftsbezogener Aktivität) darauf hin.

Zusammenfassend zeigte sich das Anspruchsniveau von Schulkindern weniger durch zukunftspektivistische Einstellungen bestimmt, als vielmehr durch Leistungsmotivation und insbesondere den Wunsch nach sozialer Anerkennung. Diese experimentellen Ergebnisse sprechen nicht gegen das zugrundeliegende theoretische Modell von Atkinson & O'Connor (1966), das dem Anerkennungsmotiv eine besondere Gewichtung verleiht. Die Gültigkeit der verwendeten Leistungsmotivationsfragebogen darf insgesamt angenommen werden, wenn man berücksichtigt, daß Leistungsmotivation mehrdimensional ist.

Verschiedene Dimensionen der Leistungsmotivation zeigten beträchtliche Unterschiede bezüglich des Anspruchsniveaus der untersuchten Schulkinder. Anspruchsniveau und Fragebogen-Leistungsmotivation zeigten sich als miteinander verbundene Sachverhalte (vgl. Wansa, 1972). Es erscheint demnach durchaus sinnvoll, zukünftig Fragebogendaten in der Leistungsmotivationsforschung zu verwenden.

4. S c h l u ß b e m e r k u n g e n

Die einzelnen Befunde wurden im jeweiligen Kontext kurz erörtert. Hier sollen nur die wichtigsten Befunde integriert werden.

Ausgehend von feldtheoretischen Vorüberlegungen und Literaturbefunden wurden eingangs einige kritische Einwände gegen das Zweikomponenten-Konzept der Leistungsmotivation von H e c k h a u s e n (1963; 1974 a) erhoben. Auf dem Boden von vier empirischen Untersuchungen an Schulkindern im Alter von 10 - 14 Jahren (Gesamt N = 453) können die Einwände als berechtigt angesehen werden. Demnach ist Leistungsmotivation weder eindimensional (M c C l e l l a n d et al., 1953) noch zweidimensional (H e c k h a u s e n , 1963), sondern mehrdimensional. In unseren Ergebnissen kristallisieren sich fünf basale Dimensionen der Leistungsmotivation heraus, deren jede einzelne durch eine Reihe von substantiellen Beziehungen zu Außenkriterien (wie Schulnoten, Anspruchsniveaudaten usw.) bestimmt ist (vgl. Tabellen S. 89, 139, 201, 202):

1. Schulische Leistungsmotivation (LT, Tent)
2. Leistungsbereitschaft (LB-Skala des LBT-K)
3. Hoffnung auf Erfolg (HE-Skala des LBT-K)
4. Furcht vor Mißerfolg (FM-Skala des LBT-K)
5. Anerkennungsmotiv (SA-Skala des LBT-K)

In Anlehnung an die eingangs gestellten Fragen (s.o. S. 76/77) ergibt sich Folgendes:

1.) Diese Dimensionen werden mit zwei verschiedenen Fragebogen gemessen, die eine genügend fundierte Übereinstimmungsvalidität aufweisen. Vor allem die mittelhohen Korrelationen zwischen schulischer Leistungsmotivation und der Leistungsbereitschaftsskala sowie dem Gesamttestpunktwert des LBT-K weisen darauf hin, daß beide Fragebogen verwandte Aspekte der Leistungsmotivation erfassen; gleichzeitig weisen etwa Nullbeziehungen von schulischer Leistungsmotivation zu Hoffnung auf Erfolg und Furcht

vor Mißerfolg (den alleinigen Komponenten des H e c k - h a u s e n -Modells) darauf hin, daß neben HE und FM unabhängige weitere Dimensionen der Leistungsmotivation existieren. Die Daten aus vier voneinander unabhängig durchgeführten Untersuchungen (verschiedene VI) lassen an diesem Faktum nicht mehr rütteln, da die aufgefundenen Korrelationen (s.o. Tabelle 7, S. 83) weitestgehend übereinstimmen. Vor allem zeigt sich, daß das Anerkennungsmotiv in Übereinstimmung mit dem Leistungsmotivationsmodell von A t k i n s o n & O ' C o n n o r (1966) eine wichtige und neben anderen Dimensionen gleichberechtigte Komponente der Leistungsmotivation darstellt.

2.) Es gibt grundsätzliche Gegner von Fragebogen-Methoden und Traditionalisten, die Leistungsmotivation mittels TAT-Daten zu erfassen versuchen. Wie wir wiederholt in der Literatur fanden, wird der Versuch, mittels Phantasie-Inhalten (Assoziationen zu den vorgelegten TAT-Tafeln) überdauernde Leistungsmotivation messen zu wollen inzwischen immer mehr angegriffen, mangels geeigneter alternativer Testinstrumente, oder aus welchen Gründen auch immer, trotzdem weiter beibehalten. Zur schon theoretisch fundierten Kritik der TAT Verfahren wäre zu sagen, daß H ö r m a n n (1964) darauf hinweist, daß noch nicht einmal der Begriff der Projektion auch nur einigermaßen geklärt ist (hier existieren mindestens vier verschiedene Ansätze). Ferner wird theoretisch bemängelt, daß Phantasie und Verhalten in komplementärem (sichergänzendem) Zusammenhang stehen (vgl. S e a r s , 1941). Empirische Evidenz für den Fall der Leistungsmotivation fanden z.B. B r o v e r m a n n et al. (1965). Hier korrelierte ein projektives Maß der Leistungsmotivation (das zur $r = .95$ mit dem TAT Maß der Leistungsmotivation nach M c C l e l l a n d übereinstimmt) negativ mit direkten Maßen der Leistungsmotivation (z.B. ein Fragebogen zum Streben nach beruflichem Fortkommen). Dieser Befund wird auf dem Boden der Theorie von L a z a r u s et al. (1957) verständlich, der wie S e a r s eine umgekehrte Beziehung zwischen Phantasiewünschen und tatsächlichem Leistungsstreben postuliert.

Im feldtheoretischen Zusammenhang scheint es möglich, diese und ähnliche Befunde über die stellvertretende Beziehung der Phantasie für eine unterlassene Handlung mit dem Phänomen der Ersatzhandlung in Verbindung zu sehen (L e w i n , 1935; vgl. H u r w i t z , 1954; K r u g e r , 1954; M i s c h , 1954; K r u s et al., 1953).

Neben diesen theoretischen Mängeln gibt es eine Reihe methodischer Einwände (zusammenfassend, W a s n a , 1972). Unsere verwendeten Fragebogen haben sicherlich nicht nur Vorteile, aber insgesamt scheint das methodische Niveau besser als bei Phantasiedaten.

Zur Überprüfung an einem "harten" Außenkriterium wurde eine gesonderte experimentelle Untersuchung (IV) durchgeführt. W a s n a (1973; S. 27) hält Anspruchsniveau und Leistungsmotivation sogar für identisch, da der von H o p p e eingeführte Begriff des Anspruchsniveaus durch die gleichen Phänomene bestimmt wird wie der bei M c C l e l l a n d beschriebene Gütemaßstab (= Anpassungsniveau). Unbestritten ist bisher, daß Anspruchsniveau als Leistungsmotivationsindikator den Grad der individuellen Merkmalsausprägung angibt (L e w i n et al., 1944). Unsere Daten stützen die Auffassung, daß die verwandten Fragebogen Leistungsmotivation messen. Da vor allem die Gesamtmotivation (LBT-K Gesamtwert) und neben Mißerfolgsmotivierung auch das Anerkennungsmotiv bei Schulkindern mit unterschiedlichen Anspruchsniveausetzungen verbunden sind, können wir sagen, daß Leistungsmotivation mit Fragebogen grundsätzlich gemessen werden darf. Damit besteht die Möglichkeit, die erheblichen methodischen Mängel der TAT-Meßinstrumente zu vermindern. Natürlich können auch unsere Fragebogen erst zur Bestimmung von Gruppenwerten herangezogen werden. Für Einzelvorhersagen, etwa im Rahmen denkbarer schulischer Leistungsmotivationsförderkurse sind sie (noch) nicht zu verwenden. Eine Verbesserung der Reliabilitäten könnte durchaus noch angestrebt werden.

Aus den Experimenten zum Anspruchsniveauverhalten läßt sich wiederum erkennen, daß es sinnvoll ist, Leistungsmotivation mehrdimensional zu erfassen. Einige Skalen zeigen ganz deutliche Beziehungen zum AN-Verhalten, andere (wie z.B. Hoffnung auf Erfolg) aber nicht (vgl. H e c k h a u s e n , 1963). Daraus läßt sich zunehmend die Mehrdimensionalität des Konstruktes Leistungsmotivation erkennen.

3.) Ist Leistungsmotivation also ein "Superkonstrukt"? Es interessierte, ob die Auffassung von H e c k h a u s e n berechtigt ist, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten als (untergeordnete) Teile des übergeordneten Verhaltenssystems Leistungsmotivation aufzufassen (s.o. Zitat S. 5).

Nach übereinstimmenden Befunden in den zwei ersten Untersuchungen (N = 115 und N = 35) können wir feststellen, daß zumindest Planungsverhalten keinerlei empirischen Zusammenhang zu Leistungsmotivation aufweist. Wir untersuchten dabei Planungsverhalten mit vier gängigen Experimenten und einem in Mannheim am SFB 24 von K r o h - P ü s c h e l (1973) entwickelten Fragebogen (AV II). Dabei ergaben sich drei Dimensionen des Planungsverhaltens:

1. Aufschubverhalten (gemessen mit dem AV II)
2. Impulskontrolle (gemessen mit zwei Experimenten, Kreiszeichnen und Satzschreiben)
3. Zeitsinn (gemessen mit zwei Zeitschätzaufgaben)

Es ist auch operational plausibel, daß wir keinerlei Zusammenhänge dieser drei Dimensionen des Planungsverhaltens fanden. Bei den psychomotorischen Verfahren etwa handelt es sich darum, möglichst langsame, kontinuierliche Schreibungsbewegungen durchzuführen. Niedrige Werte sollen dabei auf innere Ungeduld deuten, hohe Werte sollen als hohe Impulskontrolle verstanden werden. Was sollen solche Aspekte mit Zeitschätzen oder Verstärkerwahlen (1 Mohrenkopf jetzt, oder 3 Mohrenköpfe in 3 Wochen) auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten miteinander zu tun haben? Nach unseren Befunden haben jedenfalls diese drei Dimensionen weder untereinander noch mit Leistungsmotivation oder Zukunftsperspektive irgend etwas zu tun.

Diese Fakten sollten berücksichtigt werden, bevor verbal Sachverhalte weiter verbunden bleiben, die es faktisch nicht sind. Ich halte Planungsverhalten vorläufig für keine sinnvolle psychologische Variable: Es sollte m.E. hier noch sorgfältiger als bei der Leistungsmotivation darauf geachtet werden, welche Meßmethoden verwendet wurden.

Zukunftsperspektive wurde vorläufig "erst" in drei Dimensionen operationalisiert:

1. Zukunftsbezogene Zeitspanne (FZP-ZS)
2. Zukunftsbezogener Pessimismus versus Optimismus (FZP-P/O)
3. Zukunftsbezogene Aktivität und Passivität (FZP/APAS).

Die Beziehungen zwischen Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive sind keinesfalls so hoch, daß man Zukunftsperspektive, wie das Heckhausen tut, als wesentlichen Bestandteil der Leistungsmotivation bezeichnen könnte. Hier scheinen sich mittlere und niedrige Beziehungen die Waage zu halten.

Es gab ja in der Psychologie schon einmal eine interessante Parallele: Intelligenz und Kreativität wurden von einigen Autoren als verbundene, von anderen Autoren als unverbundene Sachverhalte betrachtet (einführend Roth et al., 1973²). Mittlerweile scheint man sich auf eine mittlere Position "geeinigt" zu haben. Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Kreativität zeichnen sich ab, doch sind sie längst nicht so hoch wie ursprünglich angenommen (Getzels & Jackson, 1962; Wallach & Kogan, 1965; Roth et al., 1973², S. 118-131).

Im Fall der Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive scheint es sich um eine ähnliche Sachlage zu handeln. Die einzelnen Dimensionen der Leistungsmotivation korrelieren untereinander jeweils höher als mit Dimensionen der Zukunftsperspektive. Hoffnung auf Erfolg kovariiert beispielsweise mit keiner Dimension der Zukunftsperspektive signifikant. Dafür sind Mißerfolgsmotivierte auch pessimistisch bezüglich ihrer eigenen Zukunft ($N = 100$, $-.35^{xxx}$); Furcht vor Mißerfolg zeigt aber keinen Zusammenhang zu anderen Dimensionen der Zukunftsperspektive. Die

Beziehungsstrukturen sind insgesamt differenzierter, als daß man von einer generellen Übereinstimmung von Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive ausgehen könnte. H e c k- h a u s e n sieht die diesbezügliche Forschungslage m.E. zu einfach. Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive sind nach unseren Befunden (fast) unverbundene Sachverhalte. Berücksichtigt man überhaupt gelegentlich auftretende Beziehungen der beiden mehrdimensionalen Konstrukte, dann sind sie in der Regel niedrig (sie erreichten nie Korrelationen von .40). Nun sind ja vor allem die Fragebogen zur Zukunftsperspektive insgesamt in ihrem methodischen Niveau zu verbessern, aber es zeichnet sich doch immerhin ab, daß sich mehrdimensional verstandene Leistungsmotivation und Zukunftsperspektive zwar tangieren, aber jeweils eigenständige Sachverhalte sind. Dies ist das vielleicht wichtigste Ergebnis der vorliegenden Untersuchungen. Durch jeweils unterschiedliche Beziehungen zu Anspruchsniveaudaten und Kontrollvariablen wie Intelligenz, Status, Alter und Geschlecht wird unsere Auffassung gestützt.

4.) Einflüsse auf Dimensionen der Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten:

In der heutigen Literatur zur Sozialisationsforschung neigt man nach unseren Befunden dazu, den Schichteinfluß weitgehend zu unterschätzen. Das soll nicht heißen, daß es nicht sinnvoll sei, gesellschaftliche Strukturen zu analysieren. Nur fragt es sich, wie groß eigentlich die manchmal weit hergeholt und viel zitierten Schichteinflüsse sind (F e n d, 1969; R o l f f, 1972⁵; G r a u e r, 1972^{2b}; B o l t e et al., 1975⁴; u.v.a.). Es scheint notwendig, kurz den Stand der Diskussion um Schichtmodelle zu skizzieren:

Der Schichtbegriff ist keineswegs klar ausdiskutiert, ebenso wenig die Kriterien, die zu einer Schichteinteilung führen (Einkommen, Beruf, Bildungsniveau, Besitz etc.).

Auch die Zahl der jeweils einzuteilenden Straten ist keineswegs einheitlich. Sie rangieren von zwei (G r a u e r, 1972^{2b}) über vier (O e v e r m a n n, 1967) bis etwa neun Schichten (K l e i n i n g & M o o r e, 1968).

Kritik an Schichtmodellen erfolgt heute von zwei Richtungen

a) Marxistische Wissenschaftler sagen, daß Schichten dadurch gekennzeichnet sind, daß sie kein einheitliches Verhältnis zu den Produktionsmitteln haben. (Trotzdem geht der Wortgebrauch z.B. im Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Philosophie, durcheinander). Klassen sollen im Gegensatz dazu ein einheitliches Verhältnis zu den Produktionsmitteln haben. (Besitzt man solche, gehört man zur Kapitalistenklasse, besitzt man keine, gehört man zur Klasse der Proletarier, man ist lohnabhängig.)

Ausgehend von K l e i n i n g s (1971) Analyse, daß sich die vertikale Mobilität seit 1870 zwischen den Klassen (Kapitalistenklasse = Bourgeoisie versus Lohnabhängige = Proletarier) nicht verändert hat, wollen wir die Begriffe Schicht und Klasse darstellen (s.u.).

S c h e l s k y prägte in den 60-er Jahren den Begriff der "nivellierten Mittelschicht" und meinte damit, daß es keine wesentlichen, vor allem ökonomischen Unterschiede zwischen Unterschicht (US) und Mittelschicht (MS) mehr gebe. Dies solle das Ergebnis eines historisch-ökonomischen Aufstiegs des größten Teils der Arbeiterschaft seit dem 2. Weltkrieg sein.

Diese Schelsky-Auffassung von der "nivellierten Mittelschicht" schien zunächst dem Untersuchungsergebnis von K l e i n i n g (1971) zu widersprechen. B u t s c h k a u & T i l l m a n n schreiben (1973, S. 27): "Sie (Daten über die Einkommens- und Vermögensverteilung in der BRD u.a. aus dem Sozialbericht 1970 der Bundesregierung) bestätigen den marxistischen Ansatz ebenso wie die jüngste Untersuchung von K l e i n i n g über soziale Mobilität in Deutschland. K l e i n i n g zeigt auf, daß sich die Mobilität zwischen den gesellschaftlichen Gruppen seit 1870 (!) nicht erhöht hat und folgert: 'Von einem Abbau der Klassenschranken kann offensichtlich nicht die Rede sein' (K l e i n i n g 1971, S. 18)."

Die Auffassungen von S c h e l s k y und B u t s c h k a u & T i l l m a n n (mit Bezug auf K l e i n i n g) scheinen sich zunächst zu widersprechen. Die scheinbare Diskrepanz kann wie folgt geklärt werden:

I. S c h e l s k y geht vom Schichtbegriff aus und spricht (vereinfacht) davon, daß sich die Unterschicht der Mittelschicht angleicht. Sein wissenschaftstheoretischer Ansatz ist als nicht-marxistisch zu kennzeichnen.

II. Im Gegensatz dazu gehen B u t s c h k a u & T i l l m a n n vom marxistischen Ansatz aus. Sie benutzen den Klassenbegriff und sagen mit Bezug auf K l e i n i n g (vereinfacht), daß seit 100 Jahren die Gruppengröße der Kapitalistenklasse erhalten blieb. Ihr gehören heute weder mehr noch weniger Mitglieder an als vor 100 Jahren.

"1,7 v.H. der privaten Haushalte besaßen 1960 ca. 35 v.H. des Gesamtvermögens aller privaten Haushalte und 70 v.H. des produktiv genutzten Vermögens in privater Hand" (Sozialbericht 1970, S. 13).

S c h e l s k y spricht also von einer Nivellierung innerhalb der Klasse der Lohnabhängigen (denn Mittelschicht und Unterschicht sind beide lohnabhängig und besitzen i.a. keine Verfügungsgewalt über Produktionsmittel, noch besitzen sie Produktionsmittel.) Er vergißt sozusagen, bzw. bezieht in seine Analyse die Kapitalistenklasse nicht ein. (Die Flicks haben sich nämlich nicht nach unten zur Mittelschicht angeglichen, nur ihre Arbeiter sich ein wenig seinen Angestellten angeglichen.)

K l e i n i n g (1971) hingegen interessieren im Gegensatz zu seinen früheren Aufsätzen mit Harriet M o o r e (1960; 1968) nun nicht mehr die Feindifferenzierungen zwischen einzelnen Schichten, sondern er dichotomisiert die Gesellschaft in 2 Klassen (marxistischer Ansatz) und stellt fest, daß sich hier nichts nivelliert hat.

Gegenbeispiele zur K l e i n i n g 'schen Methode sind in Einzelbiografien sicherlich zu finden (Aufstieg durch Heirat, Einfluß der Eltern auf Berufswahl, Einfluß der Gesellschaft auf längere Schulbildung usw.). K l e i n i n g analysiert sozusagen nur die statistischen Durchschnittsmengen der beiden Klas-

sen. Folgt man dem kritischen methodischen Einwand, muß man annehmen, daß es seit 1870 genausoviel Absteiger aus der Kapitalistenklasse gegeben haben muß, wie es Aufsteiger aus der Klasse der Lohnabhängigen gab. Am Grundverhältnis der relativ geringen Zahl der Kapitalistenklasse (ca. 2%) gegenüber der Masse der Lohnabhängigen (ca. 98%) hat sich nach K l e i n i n g aber nichts geändert.

Exkurs:

Grob-Einschätzung der bisher genannten Autoren

(nicht marx.) Schicht	sowohl/ als auch	(marxistisch) Klasse
Kleining & Moore (1968) Roeder (1973) Grauer (1971)	Rolff (1972) Kleining (1971)	Hofmann Butschkau/Tillmann

Klassentheoretiker und Schichttheoretiker verwenden die Begriffe Schicht und Klasse in der Regel unsauber, nicht klar voneinander getrennt. Im Interesse der Klarheit kann man (nach Hofmann und dem Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie) hauptsächlich nach dem Kriterium des Verhältnisses zu den Produktionsmitteln sauber unterscheiden. Klasse beinhaltet ein einheitliches Verhältnis zu den Produktionsmitteln (man besitzt sie, oder nicht). Eine Klasse eignet sich die Mehrarbeit der anderen an. Schichten sind soziale Gruppen, die kein einheitliches Verhältnis zu den Produktionsmitteln haben, aber auf (Prestige-)Skalen abgebildet werden können.

b) Der zweite kritische Einwand gegen die Verwendung der Schicht als psychologische Variable kommt daher, daß man in der Regel, wie auch bei unseren Untersuchungen, einen sehr niedrigen Einfluß der Schicht auf psychologische Variable wie z.B. Intelligenz oder Leistungsmotivation fand (vgl. H e c k h a u s e n , 1974 b; R o t h et al., 1973² u.v.a.). Neuere Ansätze gehen in die Richtung, ökologische Anregungsgehalte der Umwelt haargenau zu definieren und zu erfassen. Kombinierte Merkmalsbündel

solcher Umwelteinflüsse ergeben sehr genaue Voraussagen, wie man am Beispiel der Intelligenz feststellen konnte (M a r j o - r i b a n k s , 1972). "Für die beiden Intelligenzfaktoren der sprachlichen und rechnerischen Fähigkeiten konnte die Varianz sogar zu 50% aufgeklärt werden" (H e c k h a u s e n , 1974b, S. 309). (Hingegen klärt der Schichteinfluß in der Regel nur 9 bis 16% der IQ-Varianz auf).

Nun war es unsere Aufgabe nicht, primär Schichteinflüsse auf Persönlichkeitsvariable zu untersuchen, aber immerhin sollte der Einfluß des Status (K l e i n i n g & M o o r e , 1968) kontrolliert werden.

Die Auswirkungen des Status sind in unseren Untersuchungen sehr niedrig. Es zeigt sich keinerlei direkte Auswirkung auf Planungsverhalten und Zukunftsperspektive. Akzeptiert man überhaupt einen Einfluß des Status, so scheinen Kinder aus niedrigeren Schichten gegenüber Mittelschichtkindern eher höher leistungsmotiviert. Diese Ergebnisse wurden im Zusammenhang mit sich möglicherweise veränderten Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft interpretiert (s.o.S. 111-112). Keinesfalls kann man nach unseren Befunden behaupten, daß die verwendeten Fragebogen generell Unterschichtenkinder benachteiligen; dies würde den übereinstimmenden Befunden aus vier unabhängigen Untersuchungen widersprechen.

Der Einfluß der Intelligenz auf die Leistungsmotivation ist ebenfalls sehr gering. Lediglich die schulische Leistungsmotivation liegt bei weniger Intelligenzen höher. Die Intelligenz hat auch keinerlei Einfluß auf Zukunftsperspektive und Planungsverhalten.

Entgegen anderen Auffassungen (K a g a n & M o s s , 1959) konnten wir feststellen, daß Leistungsmotivation schon ab dem Alter von 10-11 Jahren nicht mehr ansteigt (vgl. O e r t e r , 1975¹⁵). In den meisten Dimensionen der Leistungsmotivation zeigten jüngere Kinder (ca. 11 Jahre) höhere Kennwerte als ältere Kinder (ca. 13 Jahre). Diese Befunde wurden im Zusammen-

hang mit einem möglichen Pubertätswandel gesehen. Die Zehn- bis Elfjährigen zeigten sich in unseren Untersuchungen als sehr vernünftige "kleine Erwachsene" (B ü h l e r , 1962).

Von allen vier untersuchten Kontrollvariablen macht sich der Einfluß des Geschlechts am stärksten bemerkbar, was bei zukünftigen Forschungen vielleicht berücksichtigt werden sollte: Jungen sind erfolgsmotivierter als Mädchen, Mädchen dafür mißerfolgsängstlicher und sie sind eher auf schulischen Erfolg bedacht. Analog schätzen Jungen ihre Zukunft eher optimistisch, Mädchen eher pessimistisch ein. Vor allem ältere Mädchen (13 Jahre) sehen ihre Zukunft pessimistisch. Diese Ergebnisse wurden unter Berücksichtigung der kulturellen Rollenübernahme als realistischer Zweckpessimismus interpretiert (s.o. S. 116).

Ausblick: Wenn auch der momentane Forschungstrend sein Interesse auf Leistungsmotivation richtet, so bin ich doch der intuitiven Meinung, daß sich auf lange Sicht Zukunftsperspektive als das umfassendere Konstrukt herausstellen wird. Diese meine Auffassung kann sich auf dem Boden der Feldtheorie wahrscheinlich am leichtesten bewähren (L e w i n , 1948; 1963). Die Zukunftsperspektive, als die Art und Weise, wie jemand gegenüber seinem eigenen vermuteten zukünftigen Handeln eingestellt ist, kann als zentrales Steuerelement menschlichen Handelns aufgefaßt werden. Bescheidene Anfänge in der methodischen Operationalisierung liegen vor. Berücksichtigt man noch zusätzlich, den hier noch vernachlässigten Vergangenheitsbezug in menschlichem Handeln, so wird sich auch die gesamte Zeitperspektive als verhaltenswirksames Steuerelement erweisen können.

5. Literaturverzeichnis

- Ahlborn, H.U.: Kommunikation und Lernprozesse, Stuttgart: Kohlhammer, 1975.
- Alexander, F.: Psychosomatische Medizin, Berlin, New York: de Gruyter, 1971.
- Allport, G.W.: Personality. A psychological interpretation New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1937.
(Deutsch: Stuttgart: Klett, 1959²).
- Bemerkungen zu dem gegenwärtigen Stand der Theorie der Motivation in den USA, übersetzt v. H.v. Bracken u. L. Landers, in: Psychologische Beiträge, 1953, 1, S. 10-28.
- Basic consideration for a psychology of personality, New Haven/London, 1955.
(Deutsch: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit, Meisenheim: Hain, 1970).
- Allport, G.W. & Gilespie, J.M.: Youth's outlook on the future, New York, 1955.
- Alpert, R. & Haber, R.N.: Anxiety in academic achievement situations, J. abn. soc. Psychol., 1960, 61, S. 207-215.
- Anger, H., Hiesel, E., Mertesdorf, F., Wegner, R.: Univ. Forschungsbericht, Köln, 1969.
- Arnold, W., Eysenck, H.-J., Meili, R.: Lexikon der Psychologie, Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1971.
- Atkinson, J.W. (Ed.): Motives in fantasy, action and society, Princetown: Van Nostrand, 1958.
- Atkinson, J.W.: An introduction to motivation. Princeton N.J.: van Nostrand, 1964.
- Atkinson, J.W. & Cartwright, D.: Some neglected variables in contemporary conceptions of decision and performance. Psychol. Rev., 1964, 14, S. 575-590.
- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (Hrsg.): A theory of achievement motivation, New York: Wiley 1966.
- Atkinson, J.W. & Litwin, G.H.: Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 60, S. 52-63.

- Atkinson, J.W. & O'Connor, Patricia: Neglected Factors in Studies of Achievement-Oriented Performance: Social Approval as an Incentive and Performance Decrement, in: Atkinson & Feather, 1966.
- Atkinson, J.W. and W.R. Reitmann: Performance as a function of motive strength and expectancy of goal attainment, J. abnorm. soc. Psychol., 1956, 53, 361-366. Auch in Atkinson, 1958.
- Baldwin, A.L.: Theorien des primären Sozialisationsprozesses, Weinheim: Beltz, 1974 (engl. 1968).
- Bandura, A. & Mischel, W.: Modification of self-imposed delay of reward through exposure to life and symbolic models, in: Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, S. 698-705.
- Barndt, R.J. & Johnson, D.M.: Time orientation in delinquents, in: Journal of Abnormal and social Psychology, 1955, 51, S. 343-345.
- Bartmann, T.: Der Einfluß von Zeitdruck auf die Leistung und das Denkverhalten bei Volksschülern, Psychol. Forsch., 1963, 27, S. 1-61.
- Bergius, R.: Formen des Zukunftserlebens, München: Barth, 1957.
- Vom Zeitsinn zum Verhaltensparameter Zeit, in: Irle, M.: Bericht über den 26. Kongreß der DGfP., Tübingen 1968, Göttingen: Hogrefe, 1969.
- Birnbaum, Judith: Life pattern, personality style and self-esteem in gifted family-oriented and career-committed women. Univ. Diss., Ann Arbor: University of Michigan, 1971.
- Blaau, P.: Social Mobility And Interpersonal Relations, Am. Soc. Rev., 1956, 21, S. 290-300.
- Bolte, K.M., Kappe, D., Neidhardt: Soziale Schichtung, Opladen: 1968.
- Boucsein, W.: Analyse einiger psychologischer Testverfahren zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, Düsseldorf, Univ. Manuskript, 1973.
- Bühler, Charlotte, Psychologie im Leben unserer Zeit, München/Zürich: Knaur, 1962.
- Braley, L.S., & Freed, N.H.: Modes of temporal orientation and psychopathology, in: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 36, 1, S. 33-39.

- Brenner, Ch.: Grundzüge der Psychoanalyse, Frankfurt: Fischer, 1955.
- Brinkschmidt, Irene: Der Ereignistest als Maß für die Zukunftsperspektive, Univ. Semesterarbeit, Köln: 1973.
- Bronfenbrenner, U.: Wandel der amerikanischen Kindererziehung (engl. 1958), in: L.v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin, 1965
- Broverman, D.M. et al.: Die Leistungsmotivation in Phantasie und Verhalten, in: Thoma (Hg.): Die Motivation menschlichen Handelns, Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1965; 1966, 272-281.
- Brown, R.: Social Psychology, N.Y. The Free Press, 1965.
- Bugle, F. & Baumgärtel, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversions-Skala für Kinder und Jugendliche (Hanes KJ), Göttingen: Hogrefe, 1972.
- Butschkau, U. & Tillmann, K.-J.: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, München: Juventa, 1972, S. 25-30.
- Caron, A.J.: Curiosity, achievement, and avoidant motivation as determinants of epistemic behavior. J. abn. soc. Psychol., 1963, 67, S. 535-549
- Cattell, R.B.: The scientific analysis of personality, Harmondsworth, Middlesex: Penguin books, 1965.
- Child, J.L.: Personality, Ann. Rev. Psychol., 1954, 5, S. 149-170.
- Claub, G. & Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Berlin: Volk und Wissen, 1971.
- Cottle, T.J.: Temporal correlates of achievement value and manifest anxiety. J. of consult. and clin. Psychol., 1969a, 32, S. 541-550.
- Future orientations and avoidance: speculation on the time of achievement and social rules, in: The Social Quarter, 1969b, 10, S. 419-437.
- Cottle, T.J., Pleck, J.M. & Kakar, H.S.: Time and content of significant life experiences, in: Journal of Percept. and Mot. Skills, 1968, 27, S. 155-171.
- Crandall, Virginia, C.: Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement, in: C.P. Smith (Hg.): Achievement related motives in children, 1969.

- Crandall, V.J. & Rabson, Alice: Childrens' repetition, N.Y.: 1969.
- Choices in an intellectual achievement situation following success and failure. J. genet. Psychol., 1960, 27, S. 161-168.
- Crandall, V.C., Katkovsky, W. & Crandall, V.J.: Childrens beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. Child Development, 1965, 36, S. 91-109.
- Crandall, V.J., Preston, Anne & Rabson, Alice: Maternal reactions and the development of independence and achievement behavior in young children, in: Child Development, 1960, 31, S. 243-251.
- Crockett, H.J.: The achievement motive and differential occupational mobility in the United States. In: Am. Soc. Rev., 1962, 27, S. 191-204.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E.: Construct validity in psychological tests. Psychol. Bull., 1955, 52, S. 281-302.
- Crowne, D.P. & Marlowe, D.: The approval motive, New York: Wiley, 1964.
- da Costa, P.: The Costa Measure of Ego Development, unpublished paper, Harvard: 1971.
- de Charms, R.: Personal causation, New York: Academic Press, 1968.
- Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung, in: Edelstein & Hopf, 1973.
- Dilling, C.A. & Rabin, A.J.: Temporal experience in depressive states and schizophrenia, J. consult. psychol., 1967, 31, S. 604-608.
- Douvan, Elisabeth & Adelson, J.: The psychodynamics of social mobility in adolescent boys, J. abnorm. soc., Psychol. 1958, 56, S. 31-44.
- Düker, H.: Über reaktive Anspannungssteigerung, Z. exp. ang. Psychol. 1963, 10, S. 46-72.
- Düker, H. & Lienert, G.A.: Konzentrations-Leistungstest, Göttingen: Hogrefe, 1965.
- Durkheim, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft, Neuwied, 1973.
- Edelstein, W.: Chancengleichheit ohne Schulreform? In: Neue Sammlung, 1966.

- Edwards, W.: The theory of decision making, Psychol. Bull. 1954, 51, S. 380-417.
- Ehlers, Theodor: Über persönlichkeitsbedingte Unfallgefährdung. Arch. Ges. Psychol. 1965, 117, S. 252-279.
- Ehlers, T. & Merz, F.: Erfahrungen mit einem Fragebogen zur Erfassung der Leistungsmotiviertheit, Institutsbericht des Instituts für Psychologie (unv.), Nr. 5, Marburg, 1966.
- Ellis, L.M., Ellis, R., Mandel, E.D., Schaeffer, M.S., Sommer, G. & Sommer, G.: Time orientation and social class: An experimental supplement, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, S. 146-147.
- Epstein, R.: Need for approval and the conditioning of verbal hostility in asthmatic children, J. abn. Psychol., 1964, 69, S. 105-109.
- Escalona, Sybille; K.: The effect of success and failure upon the level of aspiration and behavior in manic-depressive psychoses, Univ. Iowa Stud. Welf., 1940, 16, S. 199-307.
- Fajans, S.: Erfolg, Ausdauer und Aktivität beim Säugling und Kleinkind, Psychol. Forsch., 1933, 17, S. 268-305.
- Feigl, H.: Some major issues and developments in the philosophy of science of logical empirism. In: Feigl, H., Scriven, M. (Eds.): Minnesota Studies in the philosophy of science. Minneapolis, Minn. 1959, S. 3-37.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim, 1969.
- Fenichel, O.: Psychoanalytische Neurosentheorie, Wien: Schlayer, 1973.
- Feuerstein, T.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft, München, 1973.
- Foppa, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten, Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1965.
- Das Dilemma der Lerntheorien, Bericht über den 25. Kongr. d. DGfP. Münster: 1966, S. 178-193.
- French, E.G.: Interrelation among some measures of rigidity under stress and nonstress conditions. J. abn. Psychol., 1955, 51, S. 114-118.

- F r e u d , S.: Triebe und Tribschicksale, Int. Ztsch. f. Psychoanalyse, 1915, 2, S. 84-100.
- F r o m m , E.: Jenseits der Illusionen, Zürich: Diana, 1967.
- Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie, Frankfurt: Suhrkamp, 1970.
- F i n k , E.H.: Erziehungsstil, Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Institut für Psychologie, Marburg, 1972.
- Einflüsse des elterlichen perzipierten Erziehungsstils auf Leistungsmotiv und Zukunftsperspektive, Referat gehalten auf dem 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg, 1974, Göttingen: Hogrefe, 1975a.
- Erziehung zur Leistungsmotivation, in: H. L u k e s c h (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen: Hogrefe, 1975b.
- F i s c h e r , R. u. H. D. S c h m a l t : Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation, Ztschrift. f. exp. u. angew. Ps. XVII, 1970, 608-634.
- F r a i s s e , P.: La psychologie du temps, Paris, 1957.
- G e t z e l s , J.W. & J a c k s o n , P.W.: Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students, London, New York, 1962.
- G i d d i n g s , F.P.: The Theory of Socialization, New York, 1897.
- G o t t s c h a l c h , W., N e u m a n n - S c h ö n w e t t e r , Marina & S o u k u p . D.: Sozialisationsforschung, Frankfurt: Fischer Nr. 6503, 1971.
- G r a u e r , G.: Leitbilder und Erziehungspraktiken, in: Familienziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der Redaktion "be-griff: erziehung", Weinheim: Beltz, 1972^a, S. 37-58.
- Die Entwicklung des Leistungsstrebens, 1972^b, S. 59-82.
- G r a u m a n , C.F.: Einführung in die Psychologie 1, Motivation, Stuttgart: Huber, 1969; 1971.
- Ökologie der sprachlichen Kommunikation, Vortrag gehalten auf der Tagung: Psychologie der Sprachentwicklung, Schloß Heinsheim: 9.-10. Sept. 1975.

- Guilford, J.P.: Persönlichkeit, Weinheim: Beltz, 1964.
- Hayashi, T., Okamoto, N. & Habu, K.: Children's achievement motivation and its relation to intelligence, school achievements, anxiety tendencies, and parents-child relations. Bull. Kyoto Gakugei Univ., 1962, A 21, S. 16-20.
- Heckhausen, H.: Einige Zusammenhänge zwischen Zeitperspektive und verschiedenen Motivationsvariablen, Bericht vom 22. Kongreß der DGfP, Göttingen, 1959.
- Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation, Meisenheim/Glan: Hain, 1963.
- Leistungsmotivation, in: Thomae (Hg.), Allgemeine Psychologie II, Motivation, Hdb. Psychol. 2, Göttingen, 1965, S. 602-702.
- The Atkinson model reshaped, Vortrag, gehalten auf dem APA-Kongreß, Washington, 1967.
- Achievement motive research: Current problems and some contributions towards a general theory of motivation. In: Arnold, W. J. (Hg.), Nebraska symposium on motivation, 1968. Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1968, S. 103-174.
- Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs, in: Handbuch der Sozialpsychologie, 7, Bd. 2, 1972, S. 955-1009.
- Motive und ihre Entstehung / Einflußfaktoren der Motiventwicklung. in: Funkkolleg Pädagogische Psychol., Bd. 1, 1974a, S. 133-210.
- Leistung-- Wertgehalt und Wirksamkeit einer Handlungsmotivation und eines Zuteilungsprinzips, in: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips, dtv, 1974b, S.
- Heckhausen, H. & Oswald, A.: Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten der normalen und des gliedmaßengeschädigten Kindes, Arch. ges. Psychol., 1969, 121, S. 1-30.
- Heckhausen, H. u. Vukovich, : LM-Fragebogen, in: Boussein, 1973.
- Hehlmann, W.: Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart: Kröner, 1974.
- Heider, F.: The psychology of interpersonal relations, New York: Wiley, 1958.

- H e i m b e r g, Laura Kagan: The Measurement of Future Time Perspective, Vanderbilt Univ., 1963, in: Diss. Abstracts, XXIV, No. 4, Oct. 1963, S. 1686.
- H e l l p a c h, W.: Elementares Lehrbuch der Sozialpsychologie, Berlin, 1933; Stuttgart 1951³.
- H e n n i g, W.: Die Motivation des Sportinteresses bei Kindern und Jugendlichen, in: Theorie und Praxis der Körperkultur, 1965, 3, S. 227-236.
- H e r m a n s, H.J.M.: Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K), Amsterdam: Swets & Zeithinger, 1969(a).
- Faalangst en begeleidingsprocedures in het onderwijs, Nederlands Tijdschrift voor de Psychologica, 1969, XXIV, S. 350-373 (b)
- A questionnaire measure of achievement motivation, in: Journal of applied Psychology, 1970, 54, S. 353-363.
- en Smits, B.W.G.M.: Motivationale factoren als determinanten van schootsuccess bij jongens en meisjes. Paedagogische Studien, 1969, juni, 307-348.
- H e r m a n s - F i n k: Leistungsmotivationstest für Kinder, in: F i n k, 1972.
- H e r r m a n n, Th.: War Karl Fortlage ein Psychologe? Arch. ges. Psychol. 1965, 117, S. 12-22.
- Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen: Hogrefe, 1969.
- H e r r m a n n, Th., S c h w i t a j e w s k i, E. & A h r e n s, H.J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung, Arch. ges. Psychol. 1968, 120, S. 74-102.
- H e r r m a n n, Th., S t a p f, K.-H. und K.-H. S t ä k e r: Elterliche Bekräftigung in der Erziehung, in: R e i n e r t, G. (Ed.); Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Kiel 1970. Göttingen: Hogrefe, 1973.
- H i l g a r d, E.R. & B o w e r, G.H.: Theorien des Lernens, 1 und 2, Stuttgart: Klett, 1971.

- H o f m a n n , : Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, rororo, 1149, Frankfurt:Fischer, 1969.
- H o p p e , E.: Erfolg und Mißerfolg, Psychol. Forschung, 1930, 14, S. 1-62.
- H ö r m a n n , H.: Theoretische Grundlagen projektiven Tests, Hdb. Psychol. 6, 1964, S. 71-112.
- H o r n , W.: Prüfungssystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB), Göttingen: Hogrefe, 1969.
- H o r n e r , Martina S.: Sex differences in achievement motivations and performance in competitive and non-competitive situations. Univ. Diss., Ann Arbor: Univ. of Michigan, 1968.
- Toward an understanding of achievement-related conflicts in women, J. of Soc. Issues, 1972, 28, S. 157-175.
- H u l l , C.L.: The problem of stimulus equivalence in behavior theory, Psychol. Rev. 1939, 46, S. 9-30.
- The problem of intervening variables in molar behavior theory, Psychol. Rev. 1943, 50, S. 273-291.
- H u n t , J. Mc V.: Intrinsic motivation and its role in psychological development. In: D. L e v i n e (Hg.): Nebraska symposium on motivation, 1965, S. 189-282.
- H u r w i t z , J.A.: A development study of the relationships between motor activity and perceptual processes as measured by the Rorschach test, unv. Diss. Clark Univ., 1954.
- J a c o b s o h n , L.T., B e r g e r , S.E. & M i l h a m , J. Selfesteem, sex differences, and the tendency to cheat, in: Proc. 77th. Convention APA, 1969, 4, S. 353-354.
- J e s s o r , R., G r a v e s , Th.D., H a n s o n , R.C., J e s s o r , Sh.L.: Society personality, and deviant behavior, New York u.a.: 1968.
- J u c k n a t , M.: Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewußtsein. Psychol. Forsch. 1937, 22, S. 89-179.
- J u n k e r , H.: Das Beratungsgespräch, München: Kösel, 1973.
- K a g a n , J. & M o s s , H.A.: Stability and validity of achievement fantasy, J. abn. soc. Psychol. 1959, 58, S. 357-364.
- K a g a n , J., S o n t a g , L.W., B a k e r , C.T. & N e l s o n , V.L.: Personality and IQ change. J. abnorm. soc. Psychol., 1958, 26, S. 261-266.
- K a m p e r , D. (Hg.): Studienführer Sozialisationstheorie, Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1974.

- K a s a k o s , Gerda: Zeitperspektive. Planungsverhalten und Sozialisation. Überblick über internationale Forschungsergebnisse, München: Juventa, 1971.
- K a s t e n b a u m , R.: The dimensions of future time perspective, J. of General Psychol, 65, 1961, S. 203 - 218.
- K e i l , W. & K e i l - S p e c h t , H.: Leistungsmotivation und Erziehungsstile. Eine Familienuntersuchung. Ztschr. f. Entw. Psychol. u. Päd. Psychol, 1970, 2, S. 241-256.
- K e l l e r , H.: Psychologie des Zukunftsbewußtseins, in: Zeitschrift für Psychologie, 1932, 124, S. 211-290.
- K e l l e y , H.H.: Attributional theory in social psychology, In: L e v i n e , D. (Hg.), Nebraska symposium on motivation, 1967, Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1967, S. 192 - 238.
- K l a f k i , W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologie-Kritik, in: Ztschr. f. Päd., 1971, S. 351 ff.
- Handlungsforschung im Schulfeld, in: Ztschr. f. Pädagogik, 1973, S. 487-516.
- K l e i n i n g , G.: Struktur und Prestigemobilität in der BRD, Kölner Ztschr. f. Soziologie und Sozialpsychologie 1971, Heft 1, S. 1 ff.
- K l e i n i n g , G. & M o o r e , Harriett: Soziale Selbsteinstufung (SSE): Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten, in: Kölner Zeitung für Soziologie und Sozialpsychologie, 1968, S. 502-552.
- K l i x , F.: Informationen und Verhalten, Bern: Huber, 1972.
- K n a p p , R.M. & G a r b u t t , J.T.: Time imaginary and the achievement motive, in: Journal of Personality, 1958, 26, S. 426-434.
- K o h n , M.L.: Social class and the exercise of parental authority, in: American Sociological Review, 1959, 24, S. 352-366.
- K o l b , D.A.: Achievement motivation training for underachieving high-school-boys, J.Pers. and soc. Psychol., 1965, 2, S. 783-92.
- K o r n a d t , H.J.: Thematische Apperzeptionsverfahren, in: R. H e i s s (Hg.): Psychologische Diagnostik. Hdb. Psychologie, 6, Göttingen: Hogrefe, 1964.
- K o s s a k o w s k i , A. & L o m p s c h e r , J.: Ideologischertheoretische Probleme der Pädagogischen Psychologie, Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1971.
- K r o h - P ü s c h e l , Edith & W e n d e r , Ingeborg: Veränderung der Aufschuborientierung durch Modelllernen, Referat gehalten auf dem 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974, Göttingen: Hogrefe, 1975, S. 97 - 98.

- K r o h - P ü s c h e l , Edith: Die Veränderung der Aufschuborientierung bei Kindern in Abhängigkeit des Alters mehrerer sozialer Modelle, Univ. Diplomarbeit, Mannheim; 1973.
- K r ü g e r , A.: Direct and substitute modes of Tension-reduction in terms of developmental level..., unv. Diss., Clark Univ., 1954.
- K r u m b o l t z , J.D. & F a r q u h a r , W.W.: Reliability and validity of the n Achievement test. J. consult. Psychol., 1957, 21, S. 226-228.
- K r u s , D., W e r n e r , H. & W a p n e r , S.: Studies in vicariousness: Motor acitivity and perceived movement, Amer. J. Psychol., 1953, 66, S. 603-608.
- L a z a r u s , R.S., B a k e r , R.W., B r o v e r m a n n , D.M. und M a y e r , J.: Personality and psychological stress, J. Pers. 1957, 25, S. 559-577.
- L e h r , U.: Attitudes toward the future in old age. Human. Developm., 1967, 10, S. 230-238.
- L e r s c h , Ph.: Der Aufbau der Person, München: 1956; 1966¹⁰.
- L e S h a n , L.L.: Time orientation and social class, in: J. abn. soc. Psychol. 47, 1952, S. 589-592.
- L e s s i n g , Elise: Demographic developmental and personality correlates of future time perspective (FTP), in: Journal of Personality, 1968, 36, 2, S. 183-201.
- L e v i n e , M., S p i v a c k , G., F ü s c h i l l o , Jean & T a v e r n i e r , Ann: Intelligence, and measures of inhibition and time-sense, in: Journal of Clinical Psychology, 1959, 15, S. 224-226.
- L e w i n , K.: Der Begriff der Genese in Physik, Biologie und Entwicklungsgeschichte: eine Untersuchung zur vergleichenden Wissenschaftslehre, Berlin: Bornträger/Springer, 1922.
- Kindliche Ausdrucksbewegungen, Anhang in: William S t e r n , Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Leipzig, 6. Aufl., 1930.
- A dynamic theory of personality, New York; 1935.
- Topological psychology, New York, 1936.
- Intelligence and motivation. Yearb. Nat.Soc. Stud. Educ. 1940, 39, S. 297-305.

- Lewin, K.: Regression, retrogression, and development, *Univers. Iowa Stud. Child Welf.*, 1941, 18, S. 1-48, deutsch in: Lewin, 1963, S. 126-167.
- Defining the "field at a given time". *Psychol Review* 1943, 50, deutsch in: Lewin, 1963, S. 86-101.
- Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim, 1953.
- Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern, Stuttgart: Huber, 1963.
- Grundzüge der topologischen Psychologie. Übertragen und herausgegeben von R. Falk u. F. Winnefeld, Bern-Stuttgart: Huber, 1969.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., Sears, P.: Level of aspiration, in: J. Mc. V. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders*, Vol. I., New York: Ronald, 1944, S. 333-378.
- Liener, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Berlin: Beltz, 1967⁴; 1969.
- Lohr, W.: Einführung zur deutschen Ausgabe, von und in: Lewin, 1963, S. 15-46.
- Löwe: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin: VEB, Deutscher Verl. d. Wissenschaften, 1971
- Lucas, J.D.: The interactive effects of anxiety, failure, and the intra-serial duplication, *Amer. J. Psychol.*, 1952, 65, S. 59-66.
- Littig, L.W. & Yerrakaris, C.A.: Academic achievement correlates of achievement and affiliation motivations, *J. Psychol.*, 1963, 55, S. 115-119.
- Mack, R.W., Murphy, R.J., Yellin, S.: The protestant ethic, level of aspiration, and social mobility: an empirical test. Paper read at the annual meeting of the American Sociological Society, 1955, in: *Am. Soc. Rev.*, 1956, 21, S. 295-300.
- Mandler, G. & Sarason, S.B.: A study of anxiety and learning, *J. abn. soc. Psychol.*, 1952, 47, S. 166-173.
- Marjoribanks, K.: Environment, social class, and mental abilities, deutsch in: C.F. Graumann & H. Heckhausen (Hg.): *Reader zum Funkkolleg Päd. Psychol. I: Entwicklung und Sozialisation*, Frankfurt: Fischer Taschenbuch (Bd. 6113) 1974, S. 190-200.

- Marrow, A.J.: Goal tension and recall. J. Gen. Psychol. 19, 1938, S. 3-64.
- McClelland, D.C.: Methods of measuring human motivation, in: Atkinson, J.W., Motives in fantasy, action and society, Princeton, N.J. 1958, S. 7-42, 306-321, 437-452, 518-552.
- The achieving society, New York; Princeton, 1961.
- McClelland, D.C. & Winter, D.G.: Motivation economic achievement, New York, 1969.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L.: The achievement motive, New York; Appleton-Century-Crofts, 1953.
- McClelland, D.C., Baldwin, A.L., Bronfenbrenner, U. & Strodbeck, F.L.: Talent and society, Princeton, N.J., Van Nostrand, 1958.
- Medinnus, G.R. & Johnson, R.C.: Child and adolescent psychology, Behavior and development, New York: Wiley, 1969.
- Mehra, P.: Level of achievement in high school boys. Indian Educ. Rev. 1967, 2, S. 3670.
- The achievement motive in high school boys, New Delhi, 1969.
- Meili, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Bern/Stuttgart: Huber, 1965.
- Meyer, W.U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, Stuttgart: Klett, 1973.
- Meyers, Ch. E.: The effect of conflicting authority on the child. Studies of topological and vector psychology III, University of Iowa Studies, in: Studies of Child Welfare, 1944, 20, No. 2, S. 31-98.
- Misch, R.: The relationship of motoric inhibition to developmental level and ideational functioning: An analysis by means of the Rorschach test, unv. Diss., Clark Univ., 1954.
- Mischel, W.: Delay of gratification, need for achievement, and acquiescence in another culture. J. abnorm. soc. Psychol. 1961, 62, 543-552.
- Mitchell: 1961 in Pawlik, K.: Skriptum zur Vorlesung Diagnostik, 1968.
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen, 1968, 1970⁵, S. 269-296.
- Erziehung und Emanzipation, München, 1969².
- Theorien zum Erziehungsprozeß, München: Juventa, 1972.

- M ö n k s , F.: Über zukunftsbezogene Zeitperspektive bei Jugendlichen, Inaugural Dissertation (Unveröff.) Bonn 1965.
- Angst und Furcht in den Zukunftserwartungen Jugendlicher, 25. Kongreßbericht der DGfP., 1966, S. 509-514.
- Zeitperspektive als psychologische Variable, (Sammelreferat). Arch. ges. Psychol., 1967a, 119, 131-161.
- Jugend und Zukunft, München: Barth, 1967b.
- M o s e r , T.: Lehrjahre auf der Couch, Frankfurt: Suhrkamp, 1974.
- M o r g a n , J.N.: The achievement motive and economic behavior. Econ. Developm. cult. Change, 1964, 12, S. 243-267.
- M o w r e r , O.H.: Learning theory and the symbolic processes. N.Y.: Wiley, 1960a. Learning theory and behavior. N.Y.: Wiley, 1960 b
- M ü l l e r , G.E. & P i l z e c k e r , A.: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, Z. Psychol., Erg. Bd. 1, 1900.
- M ü l l o t , W., G r ö s c h n e r , U. & F r o m m e l t , U.: Motivationsverläufe im Programmierten Unterricht, Univ. Semesterarbeit, Marburg, 1975.
- M u n n , N.L.: The Evolution and Growth of Human behavior, Houghton Mifflin Company, Boston 1965.
- M u r s t e i n , B.J.: A conceptional model of projective techniques applied to stimulus variations with thematic techniques. J. Consult. Psychol., 1959, 23, S. 3-14.
- M u n z , D.C., S i m o n s e , A.D. & L e t c h w o r t h , G.: Achievement motivation and ordinal position of birth, in: Psychological Reports, 1968, 23, S. 175-180.
- M o o r e , H. u. G. K l e i n i n g : Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in D'land. Kölner Z. Soziol. Sozialpsychologie, 1960, 12, S. 86-119.
- M u r s t e i n , B.J. & P r y e r , R.S.: The concept of projection: a review, Psychol. Bull. 56, 1959, S. 353-374.
- M e l t z o f f , J., S i n g e r , J.L., K o r c h i n , S.J.: Motor inhibition and Rorschach Movement Responses: A test of the sensory - tonic theory, Journal of Personality, 1953, 21, S. 400-410.
- N o w a k o w s k a , Maria: A model for answering a questionnaire item, in: Polish Psychological Bulletin, 1971, 2, No. 1, 37-45.

- N u t t i n , J.R.: The future time perspective in human motivation and learning, Amsterdam 1964.
- O b l i n g e r , H.: Über die Zukunftsvorstellung des Volksschulkinde, Univ. Diss. München 1956.
- O e r t e r , R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth; Auer, 1975.
- O e v e r m a n n , U.: Sprache und soziale Herkunft, Univ. Diss. Ffm., 1967.
- O h j a , J.M.: Training for the development of achievement motivation, Bombay, 1969.
- O r t m a n n , Hedwig: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München: Juventa (Paperback), 1972².
- O v s i a n k i n a , Maria: Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen, Psychol. Forsch., 1928, 11, S. 302-379.
- P l a t t , J.J., E i s e n m a n , R., D e L i s s e r , O. & D a r b e s , A.: Temporal perspective as a personality dimension in college students: a re-evaluation, in: Percept. and mot. skills 1971, S. 103-109.
- P o p p e r , K.R.: Das Elend des Historizismus, Tübingen: Mohr, 1969.
- P r e s s e l , A.: Sozialisation, in: G a m m , H.J. (Hg.): Erziehung in der Klassengesellschaft, München: List, 1970.
- R i c h t e r , H.-E.: Patient Familie, Hamburg: Reinbeck, 1970 (rororo Taschenbuch, 1972).
- Die Gruppe, Hamburg: Reinbeck, 1972.
- R o g e r s , C.R.: Client-Centered Therapy, Boston: Houghton Mifflin, 1950; 1963.
- R o l f f , H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, 1967, Heidelberg 1972, 5. erw. Auflage.
- R o r e r , L.D.: The great response style myth, Psychol. Bull. 1965.
- R o s e n , B.C.: The achievement syndrome, in: American Sociological Review, 1956, 21, S. 203-211.
- Race, ethnicity, and the achievement syndrome, in: American Sociological Review, 1959, 24, S. 47-60, 203 ff.
- Family structure and achievement motivation, in: American Sociological Review, 1961, 26, S. 574-585.
- Family structure and value transmission, in: Merrill-Palmer Quart., 1964, 10, S. 59-76.

- Rosen, B.C. & D'Andrade, R.: The psychosocial origin of achievement motivation, in: Sociometry, 1959, 22, S. 185-218.
- Roth, E., Oswald, W.D., Daumenlang, K.:² Intelligenz, Stuttgart: Kohlhammer, 1973.
- Rotter, J.B.: Social learning and clinical psychology, New York, 1954,
- Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, in: Psychological Monographs: General and Applied, 80, Whole No. 609, 1966.
- Ruiz, R.A., Reivich, R.S. & Krauss, H.H.: Tests of temporal perspective: Do they measure the same construct? Psychol Rep. 1967, 21, S. 849-856.
- Sachs, L.: Statistische Auswertungsmethoden, Berlin: Springer, 1969.
- Sarason, J.G.: Effect of anxiety and two kinds of failure on serial learning, J. Pers., 1957, 25, S. 383-392.
- Schleiermacher, FR.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Weniger, E. & Schulze, TH., i. Bd.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München, 1957.
- Schmalt, H.D.: Methodenvergleich zur Messung der Leistungsmotivation... Unveröff. Vordiplomarbeit, Psych. Inst. U. Münster, 1966.
- Schneider, K.: Leistungs- und Risikoverhalten in Abhängigkeit von situativen und überdauernden Komponenten der Leistungsmotivation: Kritische Untersuchung zu einem Verhaltensmodell. Univ. Diss., Ruhr-Univ. Bochum, 1971.
- Motivation unter Erfolgsrisiko, Göttingen: Hogrefe, 1973.
- Schmidt, H.D.: Allgemeine Entwicklungspsychologie, Berlin: VEB, Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1973.
- Schreiner, M.: Zur zukunftsbezogenen Zeitperspektive älterer Menschen, Ztschr. Entw. u. Päd. Psych. 1970 (a).
- Inhaltliche Aspekte der zukunftsbezogenen Zeitperspektive älterer Menschen, 1970 (b).
- Schwarze, H.: Wirksamkeit und Wirkungsweise von Lob und Tadel bei einfachen Lernaufgaben -Lernpsychologische Untersuchungen an sieben- bis achtjährigen Schulkinder, Inaug. Diss., Marburg, 1973; Weinheim: Beltz, 1975 (im Druck).

- Schwarze, H.: Die Wirksamkeit positiver und negativer verbaler Rückmeldungen beim Diskriminationslernen, Referat gehalten auf dem 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974, Göttingen: Hogrefe, 1975.
- Schultz, J.H.: Das autogene Training, Stuttgart: 1956⁹.
- Sears, P.S.: Level of aspiration in relation to some variables of personality: clinical studies, J. soc. Psychol., 1941, 14, S. 311-336.
- Sears, R.R.: Survey of objektive studies of psychoanalytic concepts, Soc. Sci. Res. Coun. Bull. 1943, No. 51.
- Smart, R.G.: Future time perspective in alcoholics and social drinkers, Proc. of the 75th Ann. Convent, APA, 2, 1967, S. 191-192.
- Siegmán, A.B.: The relationship between future time perspective time estimation, and impulse control in a group of young offenders and in a control group, Journal of Consulting Psychology, 1961, 25, S. 470-475.
- Siegmán, A.W.: Future time perspective and the perception of duration, Percept. and mot. skills, 1962, 15, S. 609-610.
- Singer, J.L.: Delayed, Grad[†]ification and Ego development: Implications for clinical and experiential research, in: Journal of Consulting Psychology, 1955, 19, S. 216-266.
- Spearman, C.: General Intelligence, Objectively Determined and Measured, Amer. J. Psychol., 1904, 15, S. 201-293.
- Spranger, E.: Psychologie des Jugendalt^{ers} (1926), Heidelberg: Quelle & Meyer, 1950²².
- Straus, E.: Vom Sinn der Sinne, Berlin 1956², S. 132 ff.
- Stroth, Helga (geb. Grimm): Sportpsychologie - Motivationsmodelle und die Möglichkeit ihrer Anwendung im Sport - Eine Erkungsstudie. Univ. Diplomarbeit, Marburg 1975.
- Sader, M. & Keil, W.: Bedingungskonstanz in der psychologischen Diagnostik. Arch. ges. Psychol., 112, 1966, S. 90-130.
- Faktorenanalytische Untersuchungen zur Projektion der Leistungsmotivation, Arch. ges. Psychol., 120, 1968, S. 25-53.
- Sarason, J.G. & Palola, E.G.: The relationship of test and general anxiety, difficulty of task, and experimental instructions to performance. J. exp. Psychol. 1960, 59, S. 185-191.

- Schneider, K. & Meise, C.: Leistungs- und an-
schlußmotiviertes Riskoverhalten bei der Auf-
gabenwahl, in: Schneider, 1973,
S. 212-238.
- Schneider, L., Lysgaard, S.: The deferred grati-
fication pattern: A preliminary study,
American Sociological Review, 1953, 18,
S. 143-149.
- Schneider, T. & Stender, G.: Das Aufschubver-
halten, Univ. Semesterarbeit, Marburg, 1974.
- Schwäbisch, L. & Siems, M.: Anleitung zum sozia-
len Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher,
Hamburg: Reinbeck, rororo 6846, 1974.
- Secord, P.F. and Backman, C.W.: Social psychology,
N.Y.: Mc Graw-Hill, 1964.
- Stein, K. D. & Craik, K.H.: Relationship between
motoric and ideational activity preference
and time perspective in neurotics and
schizophrenics, J. cons. psychol., 1965,
23, S. 460-467.
- Stein, K.B., Sarbin, T.R. & Kulik, J.A.: Future
time perspective: its relation to the so-
cialisation process and the delinquent
role. J. of consult. and clin. psychol.
1968, 32, S. 257-264.
- Singer, J.L., Wilensky, H., McCraven,
V.G.: Delaying capacity, fantasy, and plan-
ning ability: A factorial study of some
basic ego functions, Journal of Consulting
Psychology, 1956, 20, S. 375-383.
- Sontag, L.W., Baker, C.T. & Nelson, V.L.:
Mental growth and personality development:
A longitudinal study. In: Monographs of
the Society for Research in Child Develop-
ment, 1958, 23, No. 2 (Serial No. 68).
- Spivack, G., Levin, M., Sprigle, H.:
Intelligence test performance and the delay
function of the ego, Journal of Consulting
Psychology, 1959, 23, S. 428-431.
- Teahan, J.E.: Future time perspective, optimism and aca-
demic achievement, J. abn. soc. Psychol.,
1958, 57, S. 379-380.
- Tent, L.: Untersuchungen zur Erfassung des Verhältnisses von
Anspannung und Leistung bei vorwiegend
psychisch beanspruchenden Tätigkeiten, Arch.
ges. Psychol., 1963, 115, S. 76-81.
- Das Leistungsprüfsystem (LPS) von W. Horn
bei Schülern des vierten Volksschuljahres,
Psychol. Beit., 1965, 7, S. 564-596.

- T e n t , L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen - Möglichkeiten und Grenzen -, Göttingen: Hogrefe, 1969²a.
- Skriptum zur Vorlesung: Pädagogische Psychologie, Universität Marburg, 1969 b.
- T h o m a e , H.: Die Motivation menschlichen Handelns, Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1965.
- T h u r s t o n e , L.L.: Primary Mental Abilities, Chicago, Psychometr. Monogr., No. I, 1938.
- T o b a n , E.D.: Relation between future time perspective, age, and militancy, in: Journal of gen. Psychology, 1970, 116, S. 63-68.
- T o l m a n , E.C.: Psychology versus immediate experience, Phil. Sci 1935, 2, S. 356-380.
- The intervening Variable, Psychological Theory, New York: 1952, dtsh. in T h o m a e , 1965.
- Principles of performance, in: Psychological Review, 1955, 62, S. 315-326.
- T o m a n , W.: Dynamik der Motive, Darmstadt: Wiss. Buchges., 1970.
- T h o m a e , H. & F e g e r , H.: Hauptströmungen der neueren Psychologie, Bern/Stuttgart:Huber, 1969.
- T o d d , F.J., T e r e l l , G. und C.E. F r a n k : Differences between normal and underachievers of superior ability, J. appl. Psychol., 1962, 46, 183-190.
- U e x k ü l l , Th. von: Grundfragen der psychosomatischen Medizin, rororo, 1963.
- V e r o f f , J.: Social comparison and the development of achievement motivation, in: C.P. S m i t h (Hg. Achievement-related motives in children. New York: Russell Jage Found, 1969, S. 46-101.
- Wie allgemein ist das Leistungsmotiv? in: Edelstein und Hopf, 1973.
- V e r o f f , J., M c C l e l l a n d , L. & M a r q u i s , K. Measuring intelligence and achievement motivation in surveys - A final report of the Office of Economic Opportunity, Contract No. OEO 4180, 1971.
- V o n t o b e l , J.: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt, zur sozio-kulturellen Determination der Leistungsmotivation, Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1970.
- V u k o v i c h , A., H e c k h a u s e n , H. & v o n H a t z f e l d , A.: Konstruktion eines Fragebogens zur Leistungsmotivation, Univ., Psychol. Inst. Univ. Münster, 1964.
- W a l l a c h , M. & K o g a n , N.: A New Look at the Creativity Intelligence Distinction, J. Pers., 1965, 33, S. 348-369.

- Wallace, M.: Future time perspective in Schizophrenia, in: J. abn. soc. Psychol., 1956, S. 240-245.
- Wallace, M. und A.J. Rabin: Temporal experience, Psychol. Bull., 1960, 57, 213-236.
- Wasna, Maria: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg, München-Kösel, 1972.
- Watzlawick, P. - Beavan, J.H., Jackson, D.D., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern-Stuttgart-Wien: Huber, 1971².
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R.: Lösungen, Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1974.
- Weiner, B.: The effects of unsatisfied achievement motivation on persistence and subsequent performance, J. Pers., 1965, 33, S. 428-442 (a).
- Need achievement and the resumption of incompleting tasks. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 1, S. 165-168 (b).
- Weiß, P., Wertheimer, M. & Groesbeck, B.: Achievement motivation, academic aptitude, and college grades, Educ. psychol. Measmt., 1959, 19, S. 663-666.
- Weiner, B.: Achievement motivation and task recall in competitive situations, J. Pers. soc. Psychol., 1966, 3, S. 693-696 (a).
- The role of success and failure in the learning of easy and complex tasks. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 3, S. 339-343 (b).
- New Conceptions in the study of achievement, motivation, in: Maher, B. (Hg.): Progress in experimental personality research, Vol. 5, New York: Academic Press, 1970, S. 67-109.
- Weiner, B. & Rosenbaum, R.M.: Determinants of choice between achievement - and nonachievement - related activities, J. exp. Res. Pers., 1965, 1, S. 114-121.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, E. und Rauer, W.: Angstfragebogen für Schüler (A-F-S) Braunschweig: Westermann 1973.
- Wilhelm, T.: Sozialisation und soziale Erziehung, in: Wurzbacher, G. (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart: 1968².

- W i n d e l b a n d , W.: Geschichte und Naturwissenschaft, 1894.
- W o o d w o r t h , R.S. & S c h l o s b e r g , H.: Experimental Psychology, N.Y. 1938, 1960³.
- W u n d t , W.: Grundriß der Psychologie, Leipzig; 1918¹³ (1896¹)
- W y s s , D.: Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, 1961.
- Z e i g a r n i k , B.: "Über das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen", Psychol. Forsch. 9, 1927 (34, 228).

Inhaltsverzeichnis des Anhangs

	Seite
Verzeichnis der wichtigsten Abkürzungen	175
Tabellen zu Untersuchung I	177
Tabellen zu Untersuchung II	193
Tabelle zu Untersuchung IV	200
Leistungsmotivation und Soziogramen	202
Leistungsbereitschaftstest für Kinder LBT-K Hermans-Fink	206
Inventarium zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation - LT, Tent	220
Fragebogen zur Erfassung der Zukunftsperspektive	
- Aktivität/Passivität FZP-A/PAS	230
- Zeitspanne	236
- Pessimismus/Optimismus	239
- Angstfragebogen für Schüler - Vorform	243
Fragebogen zum Aufschubverhalten	
AV I Kroh-Püschel, 1973	248
AV II Kroh-Püschel, 1973	252
Lebenslauf	

Verzeichnis der wichtigsten Abkürzungen

AV	Aufschubverhalten
bes.	besonders
df	Freiheitsgrad
dgp	deferred gratification pattern
et al.	et alii (= und andere)
EZS	Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen (perzipierten) Erziehungsstils (R a s c h - Skalen)
FM	Furcht vor Mißerfolg (Skala des LBT-K)
FZP	Fragebogen zur Zukunftsperspektive
GM	Gesamtmotivation (LBT-K Gesamtwert)
HE	Hoffnung auf Erfolg (Skala des LBT-K)
JEPI	Junior Eysenck Personality Inventory deutsche Version von B u g g l e et al., 1968
KAT	Kinder-Angst-Test (Thurner u. Tewes)
KR 20	Kuder Richardson Formel 20
LB	Leistungsbereitschaftsskala des LBT-K
LT (Tent)	Leistungsmotivskala des Inventariums zur Erfas- sung der schuleichen Leistungsmotivation von T e n t (1969)
LBT-K	Leistungsbereitschaftstest für Kinder
n	Aufgabenzahl
N	Versuchspersonenzahl
n.s.	nicht signifikant
Opt.	Optimismus
p	Wahrscheinlichkeit
Pess.	Pessimismus
PMT-K	Prestatie Motivatie Test for Kinderen (H e r m a n s , 1969)
P/O	Pessimismus/Optimismus (bipolare Skala des FZP)
r	Produkt-Moment Korrelationskoeffizient
resp.	respektive
r _s	Rangkorrelationskoeffizient nach S p e a r m a n
r _{tt}	Reliabilitätskoeffizient
s	Streuung
SE	Soziale Erwünschtheit
SK	Selbstkritik (Skala des LT, Tent)

U-Skala	Unterskala
Vp(n)	Versuchsperson(en)
vs.	versus
$\bar{X}$	arithmetisches Mittel
ZP	Zukunftsperspektive
ZS	Zeitspanne (Skala des FZP)
z.T.	zum Teil
o	Signifikanz bei 10%
x	Signifikanz bei 5%
xx	Signifikanz bei 1%
xxx	Signifikanz bei 0,1%

Tabellen zu Untersuchung I

(vgl. Text Abschnitt 3.1.
und Abschnitt 3.2.1.)

Untersuchung I

Varianzanalysen zur Leistungsmotivation (VA 1 bis VA 3)

Varianzanalyse 1 (VA 1)

Faktor	Stufe	Vpn-Anzahl	
A - Geschlecht	1	52	Jungen
	2	50	Mädchen
B - Alter	1	52	Vpn von 9 J. 11 M. bis 13 J. 10 M.
	2	50	Vpn von 11 J. 11 M. bis 15 J. 1 M.
C - Intelligenz	1	55	Vpn bis Centilwert 4,2
	2	47	Vpn ab Centilwert 4,4
Gesamtanzahl der Vpn:		102	

Varianzanalyse 2 (VA 2)

Faktor	Stufe	Vpn-Anzahl	
A - Geschlecht	1	58	Jungen
	2	57	Mädchen
B - Alter	1	55	Vpn von 9 J. 11 M. bis 13 J. 10 M.
	2	55	Vpn von 11 J. 11 M. bis 15 J. 1 M.
D - Status	1	52	Vpn der Schichten 1-
	2	58	Vpn der Schichten 6-
Gesamtanzahl der Vpn:		110	

Varianzanalyse 3 (VA 3)

Faktor	Stufe	Vpn-Anzahl	
B - Alter	1	52	Vpn von 9 J. 11 M. bis 13 J. 10 M.
	2	49	Vpn von 11 J. 11 M. bis 15 J. 1 M.
C - Intelligenz	1	53	Vpn bis Centilwert 4
	2	48	Vpn bis Centilwert 4
D - Status	1	48	Vpn der Schichten 1-
	2	53	Vpn der Schichten 6-
Gesamtanzahl der Vpn:		101	

Gesamtzahl der verrechneten Vpn und Anzahl der Vpn pro Stufe und Zelle.

Untersuchung I

Zellenbesetzungen der Varianzanalysen zur Leistungsmotivation

Zellenbesetzung

VA 1

Faktor:	A	B	C	Vpn- Anzahl
Zelle 1	1	1	1	9
Zelle 2	1	1	2	17
Zelle 3	1	2	1	16
Zelle 4	1	2	2	10
Zelle 5	2	1	1	12
Zelle 6	2	1	2	14
Zelle 7	2	2	1	18
Zelle 8	2	2	2	6

102

VA 2

Faktor:	A	B	D	Vpn- Anzahl
Zelle 1	1	1	1	15
Zelle 2	1	1	2	14
Zelle 3	1	2	1	9
Zelle 4	1	2	2	20
Zelle 5	2	1	1	15
Zelle 6	2	1	2	11
Zelle 7	2	2	1	13
Zelle 8	2	2	2	13

110

VA 3

Faktor:	B	C	D	Vpn- Anzahl
Zelle 1	1	1	1	12
Zelle 2	1	1	2	9
Zelle 3	1	2	1	16
Zelle 4	1	2	2	15
Zelle 5	2	1	1	13
Zelle 6	2	1	2	19
Zelle 7	2	2	1	7
Zelle 8	2	2	2	10

101

Untersuchung I

Normalverteilungsprüfung mit χ^2 -Anpassungstest

Kästchen mit Querstrich: Variable ist nicht normalverteilt.

Leeres Kästchen: Variable ist normalverteilt.

Signifikanzniveau: 10 %

Programm DISTAT / Fassung vom 19.5.69

	VA 3							VA 2							VA 1								
	Zelle Nr.							Zelle Nr.							Zelle Nr.								
	7	6	5	4	3	2	1	8	7	6	5	4	3	2	1	8	7	6	5	4	3	2	1
LBT-K gesamt			/	/												/		/					
LM						/										/		/		/	/		
HE								/															
SE																							
FM																							
LM-Tent LM						/						/							/	/			
LM-Tent SK			/				/					/											
FZP-ZS																							
FZP - P/O								/															
Kreiszeichnen		/			/		/	/	/	/	/		/		/	/	/	/	/	/	/	/	
Satzschreiben	/		/	/				/		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Zeitschätzen I	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
5 Sekunden			/		/		/	/	/	/		/		/	/	/	/	/				/	
25 Sekunden	/		/	/				/	/	/		/		/		/	/	/	/				
15 Sekunden		/	/	/	/	/	/	/	/	/		/		/	/	/	/	/	/			/	
ZeitschätzenII	/		/				/	/	/							/	/	/	/			/	
Tapping		/	/	/				/	/	/								/	/		/	/	
Punktieren		/								/						/		/	/		/	/	
Pers. Tempo	/	/		/		/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/		/		/	

Ergebnisse der Varianzanalyse 1

Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; C - Intelligenz

LBT-K gesamt			Leistungsbe- reitschaft		Hoffnung auf Erfolg		Furcht vor Mißerfolg	
F-WERT	P		F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	0.497	.51	0.888	.64	6.171 ^{xx}	.01	6.558 ^{xx}	.01
B	9.056 ^{xxx}	.00	2.458	.11	2.342	.12	1.248	.26
C	0.715	.59	0.445	.51	0.464	.50	0.133	.71
AB	0.041	.83	0.015	.89	0.274	.60	2.247	.13
AC	0.280	.60	0.159	.69	1.265	.26	7.756 ^{xxx}	.00
BC	0.806	.62	1.714	.19	2.073	.14	9.862 ^{xxx}	.00
ABC	0.368	.55	2.341	.12	2.681	.10	2.360	.12

Anerkennungs- motiv		LT-Tent LT-Skala		LT-Tent Selbstkritikskala	
F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	0.223 .64	3.240 ^x .07	0.521 .52		
B	7.184 ^{xxx} .00	2.921 .08	10.110 ^{xxx} .00		
C	2.664 .10	2.741 .09	0.034 .84		
AB	3.311 .06	0.000 .98	3.370 .06		
AC	0.815 .62	0.003 .95	3.243 .07		
BC	3.764 ^x .05	0.061 .80	1.333 .24		
ABC	0.374 .54	0.052 .81	0.132 .71		

Ergebnisse der Varianzanalyse 2

Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; D - Status

	LBT-K gesamt		Leistungsbe-		Hoffnung auf		Furcht vor	
			reitschaft		Erfolg		Mißerfolg	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	1.049	.30	1.363	.24	4.500 ^{xx}	.03	2.404	.12
B	11.008 ^{xxx}	.00	2.815	.09	1.403	.23	4.474	.02
D	3.632 ^x	.05	3.152	.07	0.078	.77	1.289	.25
AB	0.180	.67	0.117	.73	1.367	.24	0.086	.76
AD	0.122	.72	0.147	.62	0.031	.85	0.438	.51
BD	0.069	.79	0.881	.64	0.451	.51	0.677	.58
ABD	0.689	.58	3.397	.06	0.824	.63	0.605	.55

	Anerkennungs-		LT-Tent		LT-Tent	
	motiv		schulische LM		Selbstkritikskala	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	2.275	.13	6.489 ^{xx}	.01	0.657	.57
B	4.870 ^{xx}	.02	2.028	.15	6.774 ^{xx}	.01
D	0.332	.57	0.624	.56	5.462 ^{xx}	.02
AB	1.240	.26	0.107	.74	7.679 ^{xxx}	.00
AD	0.496	.51	2.281	.13	1.521	.21
BD	0.867	.64	0.316	.64	0.151	.70
ABD	1.415	.23	3.369	.06	0.744	.60

Ergebnisse der Varianzanalyse 3

Faktor: B - Alter; C - Intelligenz; D - Status

LBT-K gesamt		Leistungsbe- reitschaft		Hoffnung auf Erfolg		Furcht vor Mißerfolg		
F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P	
B	10.727 ^{xxx}	.00	3.553 ^x	.05	1.272	.26	3.755 ^x	.05
C	0.612	.55	0.680	.58	1.955	.16	1.315	.25
D	3.014	.08	2.292	.12	0.051	.81	2.339	.12
BC	0.220	.64	1.274	.26	0.964	.67	7.121 ^{xxx}	.00
BD	0.196	.66	0.858	.64	0.471	.50	0.022	.87
CD	1.088	.30	0.878	.64	0.281	.60	0.000	.98
BCD	1.078	.30	0.001	.96	0.004	.94	5.605 ^{xx}	.01

Anerkennungs- motiv			LT-Tent schulische LM		LT-Tent Selbstkritik- skala	
F-WERT	P		F-WERT	P	F-WERT	P
B	4.853 ^x	.03	3.122	.08	13.775 ^{xxx}	.00
C	1.368	.24	4.443 ^x	.04	0.027	.86
D	0.715	.79	0.447	.51	7.557 ^{xx}	.01
BC	1.186	.28	0.005	.94	1.667	.20
BD	0.431	.52	0.365	.55	0.024	.87
CD	0.331	.57	0.251	.62	0.034	.85
BCD	0.004	.95	0.295	.60	0.687	.59

Varianzanalysen zur Zukunftsperspektive (VA 4 bis VA 6)

Ergebnisse der Varianzanalyse 4

Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; C - Intelligenz

	Zeitspanne (FZP-ZS)		z-Pessimismus vs. z-Optimismus FZP-P/O	
	F-WERT	P	F-WERT	P
A	2.214	.13	10.018 ^{xxx}	.00
B	2.588	.10	3.405	.06
C	0.055	.80	0.549	.53
AB	0.092	.76	8.195 ^{xxx}	.00
AC	0.007	.92	3.829 ^x	.05
BC	0.018	.88	2.205	.13
ABC	1.267	.26	3.297	.06

Ergebnisse der Varianzanalyse 5

Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; D - Status

	Zeitspanne (FZP-ZS)		z-Pessimismus vs. z-Optimismus (FZP-P/O)	
	F-WERT	P	F-WERT	P
A	3.481 ^x	.06	5.475 ^x	.02
B	2.433	.11	0.713	.59
D	0.008	.92	0.844	.63
AB	0.169	.68	5.702 ^{xx}	.01
AD	0.797	.62	0.003	.95
BD	3.009	.08	5.396 ^x	.02
ABD	1.920	.16	2.229	.13

Ergebnisse der Varianzanalyse 6

Faktor: B - Alter; C - Intelligenz; D - Status

	Zeitspanne (FZP-ZS)		z-Pessimismus vs. z-Optimismus (FZP-P/O)	
	F-WERT	P	F-WERT	P
B	2.508	.11	1.064	.30
C	0.020	.88	0.019	.88
D	0.107	.74	0.672	.58
BC	0.056	.80	0.250	.62
BD	1.712	.19	3.080	.07
CD	0.726	.59	0.903	.65
BCD	0.519	.52	0.167	.61

Varianzanalysen zum Planungsverhalten (VA 7 bis VA 9)

Ergebnisse der Varianzanalyse 7

Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; C - Intelligenz

	Kreiszeichnen		Satzschreiben		Zeitschätzen II (ZSCH II)	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	0.233	.63	0.318	.58	0.009	.91
B	0.367	.55	0.174	.68	2.096	.14
C	0.000	.99	0.661	.57	0.199	.66
AB	0.918	.65	3.440 ^x	.06	2.396	.12
AC	0.516	.51	1.644	.20	0.258	.61
BC	1.289	.25	0.729	.60	0.373	.54
ABC	3.529	.06	3.904	.04	1.252	.26

	ZSCH I (Ges.)		5 Sek.		25 Sek.		15 Sek.	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	2.375	.12	2.343	.12	1.592	.20	1.881	.17
B	2.097	.14	2.088	.14	1.690	.19	2.507	.11
C	0.672	.58	1.328	.25	0.661	.57	0.130	.71
AB	0.558	.53	0.646	.57	0.422	.52	0.628	.56
AC	0.114	.73	0.614	.55	0.056	.80	0.003	.95
BC	0.428	.52	1.637	.20	0.298	.59	0.240	.63
ABC	0.081	.77	0.490	.50	0.133	.71	0.412	.52

Ergebnisse der Varianzanalyse 8

Faktor: A - Geschlecht; B - Alter; D - Status

	Kreiszeichnen		Satzschreiben		Zeitschätzen II	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	0.032	.85	0.456	.50	0.325	.57
B	0.239	.63	0.214	.64	2.052	.15
D	0.871	.64	1.799	.17	0.002	.96
AB	0.299	.59	3.004 ^x	.08	0.911	.65
AD	0.295	.59	0.719	.59	1.388	.23
BD	0.513	.51	1.377	.24	1.846	.17
ABD	2.201	.13	3.020	.08	0.182	.67

	ZSCH I (Ges.)		5 Sek.		25 Sek.		15 Sek.	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
A	3.587 ^x	.05	2.395	.12	2.590	.10	3.241	.07
B	1.726	.18	1.754	.18	1.387	.23	2.213	.13
D	0.563	.53	1.953	.16	0.232	.63	0.154	.69
AB	0.583	.54	0.777	.61	0.415	.52	0.777	.61
AD	0.547	.53	0.722	.59	0.483	.50	0.083	.77
BD	2.176	.13	1.270	.26	2.317	.12	2.358	.12
ABD	2.314	.12	0.657	.57	2.198	.13	3.629 ^x	.05

Ergebnisse der Varianzanalyse 9

Faktor: B - Alter; C - Intelligenz; D - Status

	Kreiszeichnen		Satzschreiben		Zeitschätzen II	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
B	1.110	.29	0.678	.58	1.753	.18
C	0.012	.90	0.969	.67	0.289	.59
D	2.009	.15	1.521	.21	0.073	.78
BC	2.033	.15	1.941	.16	0.248	.62
BD	0.357	.55	1.671	.19	3.550 ^x	.05
CD	5.436 ^x	.02	6.734 ^{xx}	.01	0.712	.59
BCD	0.230	.63	0.181	.67	0.691	.58

	ZSCH I (Ges.)		5 Sek.		25 Sek.		15 Sek.	
	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P	F-WERT	P
B	1.883	.16	2.043	.15	1.554	.21	2.204	.13
C	0.771	.61	1.689	.19	0.650	.57	0.135	.71
D	0.853	.63	2.333	.12	0.422	.52	0.390	.54
BC	0.424	.52	1.418	.23	0.356	.55	0.250	.62
BD	1.860	.17	1.249	.26	1.368	.17	2.216	.13
CD	0.349	.56	0.799	.62	0.125	.72	0.395	.53
BCD	0.240	.63	0.341	.56	0.175	.60	0.395	.53

Zellenmittelwerte

Mittelwerte der Zellen der
Varianzanalysen 1/4/7

Faktoren: A - Geschlecht
B - Alter
C - Intelligenz

mit jeweils 2 Stufen
Anzahl der Vpn: 102

Mittelwerte der Zellen der
Varianzanalysen 2/5/8

Faktoren: A - Geschlecht
B - Alter
C - Intelligenz

mit jeweils 2 Stufen
Anzahl der Vpn: 110

LBT-K gesamt

B1		B2		B1		B2			
A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2		
C1	12.22	14.50	14.11	10.75	D1	13.53	11.93	10.44	13.46
C2	14.29	13.92	9.00	12.50	D2	13.92	17.27	12.75	12.92

Leistungsmotiv i.e.S. (LM)

B1				B2					
A1		A2		A1		A2			
C1	37.22	38.33	33.93	33.50	D1	36.86	35.86	29.44	32.76
C2	37.47	38.28	28.40	32.33	D2	38.57	41.63	33.10	34.76

Hoffnung auf Erfolg (HE)

B1		B2		B1		B2			
A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2		
C1	9.00	6.16	7.18	7.83	D1	9.60	7.66	8.00	6.46
C2	10.29	8.28	8.80	5.00	D2	9.85	6.81	7.90	8.00

Furcht vor Mißerfolg (FM)

B1				B2				B1				B2			
A1		A2		A1		A2		A1		A2		A1		A2	
C1	9.88	9.74	6.75	6.55	D1	7.20	9.20	5.33	6.61						
C2	6.35	8.07	5.60	11.83	D2	8.50	8.36	6.70	8.15						

Soziale Erwünschtheit (SE)

B1				B2		B1				B2	
A1		A2		A1	A2	A1		A2		A1	A2
C1	6.11	7.91		6.43	6.55	D1	6.53	7.00		5.66	6.23
C2	6.52	7.92		5.00	3.00	D2	6.28	9.18		5.75	5.69

Fragebogen zur Zukunftsperspektive - Zeitspanne (FZP-ZS)

B1		B2		B1		B2			
A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2		
C1	23.22	23.25	26.31	23.55	D1	24.73	21.26	26.88	25.23
C2	24.76	22.42	25.40	24.66	D2	24.14	24.90	25.65	23.07

Varianzanalysen 1/4/7

Varianzanalysen 2/5/8

Fragebogen Zur Zukunftsperspektive - Pessimismus/Optimismus (FZP-E)

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
C1	19.88	20.08	19.06	21.77
C2	18.82	19.35	17.20	29.00

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
D1	19.40	21.13	16.66	20.46
D2	19.57	17.72	18.75	25.84

Inventarium zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation (LM-Tent) Leistungsmotivation (LM)

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
C1	14.66	16.50	12.25	14.55
C2	12.35	14.57	11.00	12.66

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
D1	14.00	13.53	11.55	14.07
D2	11.92	18.09	12.20	14.07

Selbstkritik (SK /LM-Tent)

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
C1	11.33	12.33	5.81	9.61
C2	12.11	9.00	8.10	9.16

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
D1	10.46	10.60	5.66	9.53
D2	14.42	10.45	8.70	11.84

Kreiszeichnen

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
C1	28.11	43.75	33.68	20.44
C2	35.58	24.78	33.60	32.16

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
D1	29.83	30.99	38.25	32.09
D2	32.14	44.36	36.35	27.84

Satzschreiben

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
C1	20.33	97.66	55.18	28.16
C2	42.00	30.57	46.30	38.16

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
D1	36.20	33.93	45.22	43.07
D2	35.28	99.18	58.75	33.84

Zeitschätzen I (Gesamtdifferenz)

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
C1	85.66	143.08	45.43	80.22
C2	50.82	105.64	56.70	60.83

	B1		B2	
	A1	A2	A1	A2
D1	57.66	163.93	46.77	54.30
D2	55.42	67.00	45.55	86.84

Varianzanalysen 1/4/7

Zeitschätzen II

B1				B2					
A1		A2		A1		A2			
C1	-65.66	-45.25	-43.81	-56.66	D1	-55.60	-48.53	-51.88	-51.38
C2	-62.11	-62.00	-46.60	-51.81	D2	-59.78	-62.09	-35.55	-53.23

Punktieren

B1				B2						
A1		A2		A1		A2				
C1	107.33	94.08		94.31	83.94	D1	103.86	93.53	82.88	82.84
C2	100.29	91.35		83.00	81.33	D2	101.42	91.36	92.95	81.00

Tapping

B1		B2		B1		B2			
A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2		
C1	61.44	55.66	65.12	57.72	D1	61.60	57.86	72.77	61.84
C2	58.23	57.71	68.90	63.00	D2	56.85	55.27	62.85	59.23

Varianzanalyse 3 Faktoren: Alter, B; Intelligenz, C; Status, D;)
Anzahl der Vpn: 101

LBT-K gesamt

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	34.41	37.45	31.92	29.57
D2	42.44	37.93	34.36	32.00

Leistungsbereitschaft (LB)

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	11.83	13.31	12.07	10.85
D2	15.77	15.00	13.78	10.50

Hoffnung auf Erfolg (HE)

B1		B2	
C1	C2	C1	C2
D1	7.33 9.81	6.69	7.42
D2	7.44 8.93	7.84	7.80

Furcht vor Mißerfolg (FM)

B1		B2	
C1	C2	C1	C2
D1	8.58 7.50	6.76	6.14
D2	11.44 6.73	6.26	9.20

Soziale Erwünschtheit (SE)

B1		B2	
C1	C2	C1	C2
D1	6.66 7.06	6.38	5.14
D2	7.77 7.26	6.47	4.50

FZP-ZS

B1			B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	22.5	23.00	24.84	26.28
D2	24.22	24.46	25.42	23.80

Varianzanalysen 3/6/9

FZP-P/0

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	20.75	19.37	19.84	18.42
D2	19.00	18.73	21.26	23.60

Kreiszeichen

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	28.75	30.31	16.92	37.57
D2	48.11	31.13	35.10	27.60

Satzschreiben

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	37.33	34.50	19.07	65.42
D2	100.77	39.33	59.10	23.80

Zeitschätzen I (Gesamtdifferenz)

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	153.83	89.87	58.84	50.87
D2	71.33	60.35	67.50	64.10

Zeitschätzen II

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	-43.83	-60.62	-55.53	-55.85
D2	-67.55	-63.60	-45.63	-43.80

Tapping

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	58.91	59.25	62.46	68.71
D2	55.77	56.66	59.94	64.80

Punktieren

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	102.08	95.18	86.00	80.28
D2	96.66	97.40	89.00	89.10

LM-Tent (Leistungsmotivation, LM)

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	15.08	12.68	14.30	10.85
D1	16.55	14.06	13.21	12.10

LM-Tent (Selbstkritik, SK)

	B1		B2	
	C1	C2	C1	C2
D1	10.58	9.81	6.46	6.57
D2	13.66	11.66	8.26	10.30

Tabellen zu
Untersuchung II

(vgl. Text Abschnitt 3.2.2.)

Untersuchung zum Planungsverhalten (Untersuchung II)

Zusammenhänge zwischen den beiden AV-Maßen und allen anderen Variablen

(Auszug aus Interkorrelationsanalyse, $n = 71$, Koeffizienten Kendall's Tau, Anzahl der Variablen = 50):
(Vergleiche Verzeichnis der Abkürzungen)

1	LB	
2	FM	
3	HE	LBT-K
4	SE	
5	LBT-K gesamt	
6	LT	
7	SK	LM-Tent
8	LT-Tent gesamt	
9	FZP-ZS	
10	FZP-P/O	
11	Pas	
12	A	FZP-A/Pas
13	FZP-A/Pas	
14	$N_2 + N_2$	
15	E_1	
16	E_2	HANES
17	L	
18	HANES gesamt	
19	Punktieren	
20	Tapping	Motorik-Kontrolle
21	Kreiszeichnen	
22	5 sec	
23	25 sec	Zeitschätzen I
24	15 sec	
25	Differenz gesamt	

26	Zeitschätzen II, Differenz gesamt	
27	Satz schreiben, Differenz	
28	Alter	
29	PSB gesamt	
30	Subtest 3	
31	Subtest 4	
32	Subtest 5	
33	Subtest 6	PSB
34	Subtest 7	
35	Subtest 8	
36	Subtest 9	
37	Subtest 10	
38	Text schreiben	
39	Ordnung	
40	Betragen	
41	Fleiß	
42	Aufmerksamkeit	Schulnoten
43	Rechnen	
44	Sport	
45	Kunst	
46	Pursuit-Rotor, Zeit	
47	Pursuit-Rotor, Anzahl der Treffer	
48	Schulnote in Deutsch	
49	AV - Quotient	
50	AV - Anzahl der aufgeschobenen Belohnungen	

AV-Anzahl der aufgeschobenen Belohnungen	Kendall's Tau	z-Werte
1	-0.0801	-0.9880
2	0.0606	0.7476
3	-0.0433	-0.5341
4	-0.0112	-0.1382
5	-0.0220	-0.2716
6	-0.0430	-0.5300
7	0.0363	0.4474
8	-0.0034	-0.0417
9	-0.0597	-0.7369
10	-0.0658	-0.8114
11	-0.0103	-0.1272
12	-0.0413	-0.5093
13	-0.0060	-0.0742
14	0.0384	0.4734
15	-0.0435	-0.5370
16	-0.0054	-0.0666
17	-0.0430	-0.5305
18	0.0177	0.2182
19	0.0243	0.2999
20	0.1083	1.3353
21	-0.0295	-0.3642
22	0.0338	0.4172
23	0.0066	0.0813
24	-0.0258	-0.3180
25	-0.0213	-0.2631
26	-0.0708	-0.8737
27	-0.0276	-0.3405
28	0.0249	0.3068
29	-0.0373	-0.4602
30	-0.0054	-0.0660
31	-0.0510	-0.6296
32	-0.0569	-0.7019
33	-0.0759	-0.9361
34	0.0917	1.1316
35	-0.0678	-0.8364

AV-Anzahl der aufgeschobenen Belohnungen	Kendall's Tau	z-Werte
36	-0.1115	-1.3756
37	-0.0614	-0.7573
38	-0.0217	-0.2677
39	-0.0630	-0.7777
40	-0.1635	-2.0163
41	-0.1032	-1.2735
42	-0.0366	-0.4511
43	0.0342	0.4219
44	-0.0538	-0.6634
45	-0.1856	-2.2887
46	0.1317	1.6239
47	0.1381	1.7033
48	-0.0584	-0.7203
49	0.9265	11.4280

AV-Quotient	Kendall's Tau	z-Werte
1	-0.0450	-0.5555
2	0.0101	0.1259
3	-0.0097	-0.1195
4	-0.0178	-0.2193
5	-0.0125	-0.1540
6	-0.0096	-0.1186
7	0.0172	0.2121
8	0.0091	0.1128
9	-0.0486	-0.5991
10	-0.0847	-1.0442
11	0.0008	0.0104
12	-0.0516	-0.6360
13	-0.0127	-0.1562
14	0.0054	0.0665
15	-0.0329	-0.4055
16	0.0212	0.2616
17	-0.0259	-0.3192
18	-0.0074	-0.0919
19	0.0148	0.1829
20	0.0923	1.1385
21	-0.0514	-0.6340
22	0.0426	0.5256
23	0.0160	0.1970
24	-0.0355	-0.4375
25	-0.0053	-0.0659
26	-0.0630	-0.7773
27	-0.0370	-0.4562
28	0.0371	0.4574
39	-0.0125	-0.1542
30	0.0009	0.0108
31	-0.0385	-0.4751
32	-0.0801	-0.9876
33	-0.0580	-0.7154
34	0.1282	1.5807
35	-0.0515	-0.6356

AV-Quotient	Kendall's Tau	z-Werte
36	-0.1016	-1.2532
37	-0.0149	-0.1833
38	-0.0320	-0.3946
39	-0.0571	-0.7040
40	-0.1719	-2.1197
41	-0.1231	-1.5187
42	-0.0536	-0.6617
43	0.0059	0.0732
44	-0.0871	-1.0741
45	-0.1843	-2.2733
46	0.0961	1.1852
47	0.1044	1.2879
48	-0.0887	-1.0939

Tabelle zu
Untersuchung IV

(Vgl. Text Abschnitt 3.4.)

Untersuchung IV: Anspruchsniveau beim D ü k e r -Rechnen

1. Gruppe N = 62
2. Gruppe N = 26
3. Gruppe N = 8

	Prüfgröße				Signifikanz
Angst FS 5-10	Va	F	=	0.6383	53,5
Angst KAT	Va	F	=	1.1664	31,6
Neurotizismus HANES	Va	F	=	0.2145	81,0
Extraversion HANES	H-Test	H	=	0.6100	73,7
Aktivität HANES	H-Test	H	=	2.1277	34,5
Lügenscore HANES	Va	F	=	7.0084	0,2
Gesamt HANES	Va	F	=	0.1831	83,4
Zeitspanne FZP-ZS	Va	F	=	0.1739	84,2
z-Pessimismus FZP-P10	Va	F	=	0.8881	58,2
z-Aktivität FZP-APAS	H-Test	H	=	10.1607	0,6
Leistungsbereitsch.LB	Va	F	=	0.9683	61,5
Furcht vor Mißerf.FM	Va	F	=	4.2956	1,6
Hoffnung auf Erf. HE	H-Test	H	=	2.8026	24,6
Anerkennungsmotiv SA	Va	F	=	5.5566	0,6
Leistungsmotivation					
LBT-K	Va	F	=	3.6921	2,8
LeistungsmotivationLT	Va	F	=	2.6282	7,0
Selbstkritik SK	Va	F	=	2.8955	5,9
Prüfungsangst PA	Va	F	=	0.1606	85,8
Manifeste Angst MA	H-Test	H	=	0.0974	95,2
Schulangst SU	Va	F	=	0.1672	84,7
Soz.Erwünschtheit SE	Va	F	=	3.8872	2,3
Gesamt AFS	H-Test	H	=	0.3750	82,9
Alter (Quartile)	Va	F	=	3.3977	3,7
Gesamt PSB	Va	F	=	4.7879	1,1
Subtests:					
1+2	H-Test	H	=	1.5356	46,4
3+4	H-Test	H	=	4.5193	10,4
5+6	Va	F	=	3.6826	2,8
7+8	Va	F	=	3.6540	2,9
9+10	Va	F	=	2.7472	0,8
Schulnoten	H-Test	H	=	0.5770	74,9
	H-Test	H	=	0.8907	64,1
	H-Test	H	=	1.8372	39,9
	H-Test	H	=	0.9574	62,0
	H-Test	H	=	0.9677	61,6
	H-Test	H	=	1.4949	47,4
	Va	F	=	0.8114	54,9

xx = 1% ; x = 5%

Vergleiche Verzeichnis der Abkürzungen
 Va = Einfache Varianzanalyse
 H-Test (nach Kruskal & Wallis)

Ergänzende Tabelle

Leistungsmotivation (LBT-K) und Soziogramen

N = 98 Jungen (aus F i n k, 1972)

Rangkorrelationen nach S p e a r m a n

Hoffnung auf Erfolg:

- <u>Beruf</u> des Vaters	-.27 ^{xx}
- $\bar{X}$ der Fachnoten	+.22 ^o

Furcht vor Mißerfolg:

- Betragen	-.25 ^x
- <u>Alter</u>	-.20 ^x
- $\bar{X}$ der Kopfnoten	-.22 ^o
- Ordnung	-.19 ^o

Leistungsbereitschaftsskala

- Aufmerksamkeit	-.21 ^x
- evtl. gewünschter Beruf	-.29 (10.93)

Soziale Erwünschtheit:

- Englisch	+.36 ^x
- <u>Heimatkunde</u>	+.28 ^{xx}
- $\bar{X}$ Fachnoten	+.29 ^x
Leistungsbereitschaftsskala	+.59 ^{xxx}

LBT-K Gesamtwert:

Hoffnung auf Erfolg	+.23 ^x
Furcht vor Mißerfolg	-.01 n.s.
Leistungsbereitschaftsskala	+.90 ^{xxx}
Soziale Erwünschtheit	+.74 ^{xxx}

Testmuster: Experiment zum Satzschreiben

Name: Klasse:

Donaudampfschiffahrtsgesellschaft

Donaudampfschiffahrtsgesellschaft

Testmuster: Experiment zum Kreiszeichnen

Name:

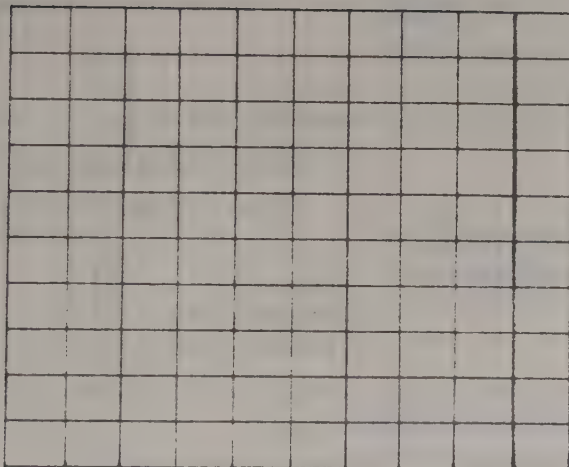
Klasse:



Testmuster: Punktieren

Name:

Klasse:



Leistungsbereitschafts-Test für Kinder

LBT-K

Autoren: Hermans - Fink
demnächst bei Westermann

Name:

Vorname:

Klasse:

Anweisung:

Dies ist eine Liste mit allerlei Fragen. Nach jeder Frage stehen schon einige Antworten. Hinter jeder dieser Antworten siehst Du ein Kästchen. Setze nun ein Kreuz in das Kästchen nach der Antwort, die am besten auf Dich zutrifft. Achte darauf, daß Du das Kreuz genau in ein Kästchen machst.
z.B.:

Einkaufen finde ich	- immer schön	☐
	- manchmal schön	☐
	- niemals schön	☐

Wenn Du Einkaufen immer schön findest, mache ein Kreuz hinter "immer schön", wie hier

Einkaufen finde ich	- immer schön	☒
	- manchmal schön	☐
	- niemals schön	☐

Wenn Du Einkaufen manchmal schön findest, mache ein Kreuz hinter "manchmal schön", wie hier:

Einkaufen finde ich	- immer schön	☐
	- manchmal schön	☒
	- niemals schön	☐

Wenn Du Einkaufen niemals schön findest, mache ein Kreuz hinter "niemals schön", wie hier:

Einkaufen finde ich	- immer schön	☐
	- manchmal schön	☐
	- niemals schön	☒

Es gibt keine guten oder schlechten Antworten. Jede Antwort ist gut, wenn sie nur Deine eigene Meinung ist. Arbeite zügig und denke nicht zu lange über die Antworten nach, denn es geht um Deinen ersten Einfall. Lasse keine einzige Frage aus und denke daran, bei jeder Frage nur ein Kreuz machen.
Noch Fragen? - Bitte anfangen!

Beispiel:

Einkaufen finde ich	- schön	1	
	- nicht so schön	2	

1. Später möchte ich	- viel Freizeit haben	1	
	- hart arbeiten	2	

2. Wenn ich eine Klassenarbeit schreibe, habe ich	- fast immer schwitzende Hände	1	
	- häufig schwitzende Hände	2	
	- nie schwitzende Hände	3	

3. Wenn ich in der Klasse aufgerufen werde, habe ich	- oft Herzklopfen	1	
	- manchmal Herzklopfen	2	
	- niemals Herzklopfen	3	

4. Wenn ich böse bin, lasse ich das	- nicht merken	1	
	- merken	2	

5. Zuhause gehorche ich	- oft nicht	1	
	- immer	2	

6. Wenn ich vor irgend-etwas ein wenig Angst habe, fühle ich mich meistens	- schwächer als sonst	1	
	- ebenso stark wie sonst	2	
	- stärker als sonst	3	

7. Wenn ich kurz vor einer
Klassenarbeit stehe und
mir darüber Sorgen ma-
che, dann kann ich

- | | | |
|--------------------------------------|---|--------------------------|
| - nicht mehr so gut lernen wie sonst | 1 | ☐ |
| - ebenso gut lernen wie sonst | 2 | ☐ |
| - besser lernen als sonst | 3 | ☐ |

8. Als Schulleiter ist man
oft beschäftigt und muß
hart arbeiten.

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Ich würde so eine Arbeit | - nicht haben wollen | 1 | ☐ |
| | - gern haben wollen | 2 | ☐ |
| | - sehr gern haben wollen | 3 | ☐ |

9. Andere meinen, daß ich

- | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------|
| - fleißig lerne | 1 | ☐ |
| - nicht so fleißig lerne | 2 | ☐ |
| - überhaupt nicht fleißig lerne | 3 | ☐ |

10. Ich finde, daß auf der
Schule die Zeit

- | | | |
|--------------------------------|---|--------------------------|
| - schnell vorübergeht | 1 | ☐ |
| - ziemlich langsam vorübergeht | 2 | ☐ |
| - sehr langsam vorübergeht | 3 | ☐ |

11. Ich bin

- | | | |
|---------------|---|--------------------------|
| - oft faul | 1 | ☐ |
| - selten faul | 2 | ☐ |
| - nie faul | 3 | ☐ |

12. Wenn ich meine Auf-
gaben nicht gelernt
habe

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| - warte ich ruhig ab, was passiert | 1 | ☐ |
| - bin ich schon ein bißchen ängstlich, aufgerufen zu werden | 2 | ☐ |

13. Während einer Klassen

arbeit bin ich

- oft durcheinander
- nicht so schnell
durcheinander
- fast nie durchein-
ander

1	
2	
3	

14. Aufschneiden tue ich

- niemals
- schon einmal

1	
2	

15. Ich bin Anderen

gegenüber

- manchmal unfreundlich
- immer freundlich

1	
2	

16. Wenn ich während einer

Klassenarbeit ein wenig

ängstlich bin, kann ich

- besser arbeiten
- schlechter arbeiten

1	
2	

17. Bessere Noten zu haben

als andere, finde ich

- sehr wichtig
- wichtig
- nicht so wichtig

1	
2	
3	

18. Mit meinen Hausaufgaben

beginnen

- tue ich gerne
- kostet mich oft Mühe

1	
2	

19. Im Leben viel zu errei-

chen, ist für mich

- unwichtig
- wichtig
- sehr wichtig

1	
2	
3	

20. Die Lehrer halten mich für - faul 1
- ziemlich fleißig 2
- besonders fleißig 3

21. Wenn eine wichtige Klassenarbeit bevorsteht, bin ich - sehr nervös 1
- nervös 2
- nicht so nervös 3

22. Während Klassenarbeiten - weiß ich alles
ebensogut wie sonst 1
- vergesse ich oft
Dinge, die ich
sonst wohl wußte 2

23. Mehr zu bekommen als ein
Anderer - versuche ich niemals 1
- versuche ich schon
einmal 2

24. Wenn mich jemand aus-
schimpft - halte ich meinen
Mund 1
- schimpfe ich zu-
rück 2

25. Wenn ich vor einer Klassenarbeit ein wenig Angst
habe, kann ich die Dinge - weniger gut behal-
ten als sonst 1
- genauso gut behal-
ten wie sonst 2
- besser behalten
als sonst 3

26. Wenn ich etwas sagen muß
in der Klasse, bin ich - nie nervös 1
- manchmal nervös 2

27. Wenn wir Gymnastik oder

Sport haben

- habe ich oft keine Lust mitzumachen
- finde ich es schön mitzumachen
- tue ich immer mein Bestes

1

2

3

28. Der beste Schüler der

Klasse würde ich

- nicht so gerne sein wollen
- schon einmal sein wollen
- sehr gerne sein wollen

1

2

3

29. Ich langweile mich

- oft
- nicht so oft
- fast nie

1

2

3

30. Wenn ich kurz vor einer

wichtigen Klassenarbeit

stehe, esse ich

- viel weniger als sonst
- etwas weniger als sonst
- ebenso viel wie sonst

1

2

3

31. Wenn ich zum Schuldirek-

tor (Rektor) kommen

müßte, würde ich

- mich ruhig fühlen
- nervös sein
- sehr nervös sein

1

2

3

32. Wenn irgendetwas mich

in leichte Aufregung

bringt, kann ich

- weniger gut denken als sonst
- ebenso gut denken wie sonst
- besser denken als sonst

1

2

3

33. Mit meiner Kleidung

gehe ich	- immer ordentlich um	1	
	- nicht immer ordentlich um	2	

34. Wenn ich mich auf-

rege, fühle ich mich	- schwächer als sonst	1	
	- stärker als sonst	2	

35. Wenn ich mir Sorgen

mache, arbeite ich			
meistens	- besser als sonst	1	
	- ebenso gut wie sonst	2	
	- weniger gut als sonst	3	

36. Wenn ich ein Gefühl

leichter Aufregung			
habe, bin ich	- besser in Form als sonst	1	
	- schlechter in Form als sonst	2	

37. Jemand anders beim

Lernen helfen			
	- mache ich immer gerne	1	
	- mache ich manchmal gerne	2	
	- mache ich niemals gerne	3	

38. Wenn es jemand in

seiner Arbeit weit			
gebracht hat	- bewundere ich das sehr	1	
	- bewundere ich das ziemlich	2	
	- mache ich mir keine Gedanken darüber	3	

39. Lange Zeit an meinen

Hausaufgaben arbeiten			
	- kann ich leicht	1	
	- kann ich nicht so gut	2	
	- finde ich sehr schwer	3	

40. Wenn ich von vorn-
herein weiß, daß ich
mich einem Test un-
terziehen muß, fühle
ich mich

- | | | |
|----------------|---|---|
| - ruhig | 1 | <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 20px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: 0; bottom: 0; left: 0; right: 0;"></div></div> |
| - unruhig | 2 | |
| - sehr unruhig | 3 | |

41. Höflich sein zu älte-
ren Leuten finde ich

- | | | |
|--------------------|---|---|
| - nicht so wichtig | 1 | <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 20px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: 0; bottom: 0; left: 0; right: 0;"></div></div> |
| - wichtig | 2 | |
| - sehr wichtig | 3 | |

42. Wenn ich etwas
schwierig finde,
dann fühle ich mich

- | | | |
|---------------------------|---|---|
| - meiner selbst
sicher | 1 | <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 20px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: 0; bottom: 0; left: 0; right: 0;"></div></div> |
| - unsicher | 2 | |

43. Einen Haß auf jemand
habe ich

- | | | |
|-------------------|---|---|
| - beinahe niemals | 1 | <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 20px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: 0; bottom: 0; left: 0; right: 0;"></div></div> |
| - schon einmal | 2 | |
| - oft | 3 | |

44. Ein bißchen ängstlich
zu sein vor einer Klas-
senarbeit, finde ich

- | | | |
|----------------------------------|---|---|
| - eine gute Vor-
bedingung | 1 | <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 20px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: 0; bottom: 0; left: 0; right: 0;"></div></div> |
| - eine schlechte
Vorbedingung | 2 | |

45. Wenn ich mir Sorgen
mache über meine Haus-
aufgaben, dann kann ich-

- | | | |
|--------------------------------------|---|---|
| besser lernen als
sonst | 1 | <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 20px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: 0; bottom: 0; left: 0; right: 0;"></div></div> |
| - ebensogut lernen
wie sonst | 2 | |
| - nicht so gut ler-
nen wie sonst | 3 | |

46. Beim Lernen sind die Anforderungen, die ich an mich selbst stelle

- hoch 1
- nicht so hoch 2
- niedrig 3

47. Wenn ich mich mit meiner Zukunft beschäftige (darüber nachdenke), denke ich meistens

- nicht so weit voraus 1
- weit voraus 2

48. Zu Erwachsenen bin ich - schon einmal ungezogen
- immer höflich

- 1
- 2

49. Anerkannt werden aufgrund eines guten Zeugnisses ist etwas

- was mich wenig interessiert 1
- wofür ich manchmal mein Bestes tue 2
- wofür ich immer mein Bestes tue 3

50. Wenn ich etwas schwer finde, kann ich

- weniger gut denken als sonst 1
- ebenso gut denken wie sonst 2
- besser denken als sonst 3

51. Wenn ich aufgeregt bin, arbeite ich

- besser als sonst 1
- ebenso gut wie sonst 2
- weniger gut als sonst 3

52. Ich finde, daß die mei-
sten meiner Klassenkame-
raden

- weniger fleißig lernen
als ich

1

- fleißiger lernen als
ich

2

53. Ein Leben, in dem man
nicht arbeiten brauchte,
würde ich

- sehr schön finden

1

- ganz nett finden

2

- nicht schön finden

3

54. Wenn ich in der Klasse
plötzlich aufgerufen werde

- bleibe ich ziemlich
ruhig

1

- bin ich aufgeregt

2

- bin ich sehr aufgeregt

3

55. Während einer Klassen-
arbeit bin ich

- ängstlich, einen Feh-
ler zu machen

1

- nicht so ängstlich, ei-
nen Fehler zu machen

2

56. Wenn ich einen Fehler
mache, gebe ich diesen

- immer zu

1

- nicht immer zu

2

57. Meinen Willen durch-
setzen tue ich

- oft

1

- fast nie

2

58. Wenn ich ein wenig
nervös bin

- mache ich ziemlich
viele Fehler

1

- mache ich wenig Fehler

2

- mache ich die Dinge bes-
ser als sonst

3

59. Wenn ich mir Sorgen über

mein Zeugnis mache

- versuche ich, an andere Dinge zu denken

1

- lerne ich ebenso fleißig wie sonst

2

- lerne ich fleißiger als sonst

3

60. Wenn ich mir Sorgen

mache, lerne ich

- mehr als sonst

1

- ebenso viel wie sonst

2

- weniger als sonst

3

61. Wenn ich Hausaufgaben

aufbekommen habe, dann

- ist mir das manchmal egal

1

- mache ich sie so schnell wie möglich fertig

2

- versuche ich sie so gut wie möglich zu machen

3

62. Fleißig lernen

- tue ich gerne

1

- tue ich nicht so gerne

2

- finde ich überhaupt nicht schön

3

63. Hausaufgaben machen

finde ich

- überhaupt nicht schön

1

- nicht besonders schön

2

- sehr schön

3

64. Wenn ich beim Lernen bin

- denke ich oft an andere Dinge

1

- bin ich mit meinen Gedanken dabei

2

65. Am Tisch habe ich

- immer gute Manieren

1

- schon einmal keine guten Manieren

2

66. In die Schule gehen
- tue ich gern 1
 - mache ich oft mit Widerwillen 2
 - ist etwas, was ich hasse 3

67. Wenn ich meinen Willen nichtbekomme, bin ich
- böse 1
 - nicht böse 2

68. Wenn mir etwas schief geht, lerne ich
- weniger fleißig als sonst 1
 - ebenso fleißig wie sonst 2
 - fleißiger als sonst 3

69. Aufpassen in der Schule
- tue ich immer gut 1
 - finde ich schwer 2

70. Wenn ich mit etwas Schwierigem beschäftigt bin, das mir nicht gelingt, dann
- versuche ich es so lange, bis es mir gelingt 1
 - versuche ich es ziemlich lange 2
 - höre ich damit auf 3

71. Wenn ich vor einer sehr wichtigen Klassenarbeit stehe und ich mir Sorgen darüber mache, ob ich eine schlechte Note kriege, dann lerne ich zu Hause
- viel mehr als sonst 1
 - mehr als sonst 2
 - ebenso viel wie sonst 3

72. Ich habe gemerkt, daß

Angstgefühle

- mir meistens helfen

1

- mir oft helfen

2

- ein Nachteil für
mich sind

3

73. Mich gegen meine Eltern

auflehnen, tue ich

- niemals

1

- schon einmal

2

74. Etwas Böses von jemandem

erzählen, tue ich

- manchmal

1

- selten

2

- nie

3

75. In der Schule bin ich

- nicht nervös

1

- manchmal nervös

2

- oft nervös

3

76. Wenn ich kurz vor einer

Klassenarbeit bin, bin

ich

- nervös

1

- nicht nervös

2

77. Dem Lehrer helfen

- tue ich gern

1

- finde ich manchmal
ganz nett

2

- tue ich nicht gerne

3

78. Eine leichte Angst ist

für meine Arbeit in der

Schule

- schlecht

1

- gut

2

79. Ich beleidige andere

Menschen

- niemals

1

- manchmal

2

80. In meiner Freizeit

- langweile ich mich
manchmal

1

--

- weiß ich oft nicht,
was ich mit mir an-
fangen soll

2

--

- habe ich immer etwas
zu tun

3

--

|

Das Inventarium zur Erfassung der schulischen Leistungsmotivation

Instruktion

Wir möchten gern wissen, was für Gedanken sich Schulkinder machen. Zum Beispiel sagen manche: "In der Schule ist es schön" Oder manche meinen: "In der Pause möchte ich lieber in der Klasse bleiben".

Auf diesem Bogen, der vor Dir liegt, steht noch eine ganze Menge von solchen Sätzen! Bitte, sag Deine Meinung, ob die Sätze stimmen oder nicht.

So wird es gemacht: Beispielsätze	<u>richtig</u>	weiß ich nicht	<u>falsch</u>	verstehe ich nicht
Wenn man in der Schule fehlt, muß man sich beim Lehrer entschuldigen				
Ich freue mich nicht auf die Ferien				

Lies Dir den Satz zuerst genau durch. Dann überleg Dir Deine Meinung!

Wenn Du meinst, es stimmt, mach bitte ein Kreuz in das Kästchen, über dem steht

richtig

Wenn Du meinst, es stimmt nicht, mach bitte ein Kreuz in das Kästchen, über dem steht

falsch

Wenn Du meinst, "Ich weiß es nicht", mach bitte ein Kreuz in das Kästchen, über dem steht

weiß ich
nicht

Wenn Du den Satz überhaupt nicht verstehst, mach bitte ein Kreuz in das Kästchen, über dem steht

verstehe
ich nicht

Du kannst also gar nichts falsch dabei machen. Es kommt nur darauf an, daß Du so antwortest, wie Du es selbst meinst! Wenn Du Dich mal mit einem Kreuz vertan hast, streiche es durch und mach ein neues an die richtige Stelle!

Nachher, wenn es so weit ist, blättere bitte um und fang an. Beginne mit dem ersten Satz, nimm dann den zweiten, dann den dritten und so weiter bis zum Schluß. Laß bitte keinen Satz aus!

Wenn Du jetzt noch eine Frage hast, melde Dich bitte.

Wenn Du nachher beim Arbeiten eine Frage hast, hebe bitte den Arm!

Dein Nachbar hat einen Bogen mit ganz anderen Sätzen als Du sie hast.

Denk bitte daran: Es kommt nur auf Deine eigene Meinung an! Dein Lehrer wird diesen Bogen nicht lesen. Blättere jetzt um und fang gleich an. Bitte, arbeite ganz leise!

Items

Form A

1. Wenn es keine Schulen gäbe,
könnten viele Menschen nicht
lesen und schreiben.
2. Ich habe schon einmal einen
Freund beneidet, weil er etwas
hatte, was ich nicht hatte. (richtig) SK
3. Ich lasse mir nicht gern bei
den Aufgaben helfen. (richtig) LT
4. Manchmal passe ich im Unter-
richt nicht auf. (richtig) SK
5. Man muß sich im Leben immer
nur mühen und plagen. (falsch) LT
6. Vergessen ist besser als
vergeben (falsch) LT
7. Schüler, die bei einer Klassen-
arbeit abschreiben, sollten eine
"Sechs" bekommen. (richtig) LT
8. Manchmal spreche ich über
Dinge, von denen ich nichts
verstehe. (richtig) SK
9. Manchmal gebe ich ein
bißchen an. (richtig) SK
10. Wenn man sich selbst versteht,
kann man auch andere besser
verstehen. (richtig) LT
11. Wenn ich in der Schule einmal
müde bin, strengte ich mich so an,
daß der Lehrer es nicht merkt. (richtig) LT
12. Kein Schüler dürfte sitzen-
bleiben. (falsch) LT
13. Ab und zu verliere ich meine
Geduld und werde wütend. (richtig) SK
14. Ich kann einfach nicht so viel
arbeiten wie die meisten meiner
Klassenkameraden. (falsch) LT
15. Viel von dem, was man in der
Schule lernen muß, ist gar nicht so
wichtig. (falsch) LT

32. Ich bin gegen mich selbst strenger als gegen andere (richtig) LT
33. Ich werde schnell ungeduldig, wenn mir etwas nicht gelingt. (falsch) LT
34. Ich gewinne viel lieber beim Spiel als daß ich verliere. (richtig) SK
35. Ich habe schon einmal im Unterricht geschwätzt. (richtig) SK
36. Manchmal bin ich zornig. (richtig) SK
37. Es lohnt sich nicht, nach Macht und Ansehen zu streben. (falsch) LT
38. Wenn ich sicher wäre, daß der Lehrer es nicht merkte, würde ich bei einer Klassenarbeit mogeln. (richtig) SK
39. Es wäre schöner in der Schule, wenn die Lehrer die Kinder das tun ließen, was sie selber gerne möchten. (falsch) LT
40. Wenn eine Aufgabe sehr schwer ist, gebe ich schneller auf als meine Klassenkameraden. (falsch) LT
41. Ich habe schon einmal meine Hausaufgaben nicht gemacht und dann gesagt, ich hätte sie vergessen. (richtig) SK
42. Manchmal schiebe ich etwas auf, was ich sofort tun sollte. (richtig) SK
43. Auch wenn mir die Hausaufgaben schwerfallen, erledige ich sie. (richtig) LT
44. Meistens finde ich den Unterricht langweilig. (falsch) LT
45. Ich bin schon einmal zu spät zur Schule gekommen. (richtig) SK
46. Die meisten Kinder gehen nicht gern zur Schule. (falsch) LT
47. Die Schulzeit ist die schwerste Zeit im Leben eines Menschen. (falsch) LT
48. Wenn man ein angesehener Mensch werden will, muß man immer entschlossen handeln. (richtig) LT

49. Ich habe schon einmal ein Schimpfwort
gebraucht. (richtig) SK
50. Manchmal habe ich ein Versprechen
gebrochen, weil es schwer war, es zu
halten. (richtig) SK
51. Die Gegenwart bringt meistens
Unglück. (falsch) LT
52. Die meisten Menschen geben nicht
einmal einen Pfennig für andere aus. (falsch) LT
53. Geschickte und praktische Leute
sind bei den anderen gewöhnlich gut
angesehen. (richtig) LT
54. Ich glaube, die meisten Menschen
auf dieser Welt fühlen sich einsam und
verlassen. (falsch) LT
55. Ich bin ein Unglücksrabe (falsch) LT
56. Einige meiner Mitschüler kann
ich nicht leiden. (richtig) SK
57. Schüler sollten ihre Wünsche immer
erfüllt bekommen. (falsch) LT
58. Es ist besser, Aufgaben alleine
zu machen als gemeinsam mit seinen
Freunden. (richtig) LT
59. Ich bin in der Schule immer sehr
fleißig gewesen. (richtig) LT
60. Ich lerne nicht gerne. (falsch) LT
61. Ich habe schon einmal die Unwahr-
heit gesagt. (richtig) SK
62. Ich habe schon einmal einen Mit-
schüler beim Lehrer verpetzt. (richtig) SK
63. Für die Schule habe ich noch nie
so fleißig gearbeitet, wie ich es
eigentlich könnte. (falsch) LT
64. Ich habe schon einmal eine Ausrede
gebraucht. (richtig) SK

Form B

1. Wenn es keine Schulen gäbe,
könnten viele Menschen nicht
lesen und schreiben.

(falsch) LT
2. Wenn mir in der Schule etwas
keinen Spaß macht, dann tue ich
es einfach nicht.

(richtig) SK
3. Ich habe schon einen Freund
beneidet, weil er etwas hatte,
was ich nicht hatte.

(richtig) SK
4. Ich mache oft erst viele
andere Dinge, bevor ich mit
meinen Hausaufgaben anfangе.

(falsch) LT
5. In meiner freien Zeit weiß ich
oft nicht, was ich tun soll.

(falsch) LT
6. Manchmal passe ich im Unterricht
nicht auf.

(richtig) SK
7. Unter besonderen Umständen bringe
ich auch ganz Besonderes fertig.

(richtig) LT
8. Eine gute Zensur im Mündlichen
ist genau so wichtig wie eine gute
Zensur im Schriftlichen.

(richtig) LT
9. Die meisten Lehrer ärgern ihre
Schüler, wenn sie Gelegenheit dazu
haben.

(falsch) LT
10. Am Ende der Ferien freue ich
mich, daß die Schule bald wieder
anfängt.

(richtig) LT
11. Manchmal spreche ich über Dinge,
von denen ich nichts verstehe.

(richtig) SK
12. Manchmal gebe ich ein bißchen an.

(richtig) SK
13. Wer befehlen will, muß auch ge-
horchen können.

(richtig) LT
14. Ab und zu verliere ich meine
Geduld und werde wütend.

(richtig) SK
15. Ich habe schon einmal etwas
Gefundenes behalten und nicht wieder
abgegeben.

(richtig) SK

16. Die Lehrer stellen meist viel zu schwere Aufgaben. (falsch) LT
17. Es gibt nichts Neues auf der Welt. (falsch) LT
18. Die Lehrer wollen die Schüler nur ärgern. (falsch) LT
19. Ich bin schon einmal im Unterricht laut gewesen. (richtig) SK
20. Wenn ich wüßte, daß es keiner merken würde, versuchte ich, mich in ein Kino zu schmuggeln und den Film zu sehen ohne zu bezahlen. (richtig) SK
21. Es ist besser, eine Klatschbase zu sein als ein Lügner. (richtig) LT
22. Manchmal machen mir die Schulaufgaben keinen Spaß. (richtig) SK
23. Ich bewundere meine Klassenkameraden, die bessere Zeugnisse haben als ich. (richtig) LT
24. Wenn man sitzenbleibt, hat man das ganze Jahr umsonst gearbeitet. (falsch) LT
25. Ich lasse mich nicht so schnell entmutigen. (richtig) LT
26. Wenn ich bei den Hausaufgaben gestört werde, gebe ich mir große Mühe, sie trotzdem ordentlich zu machen. (richtig) LT
27. Manchmal rede ich über andere Leute. (richtig) SK
28. Oft mache ich meine Hausaufgaben erst abends, obwohl ich sie schon am Nachmittag machen sollte. (falsch) LT
29. Ich gewinne viel lieber beim Spiel als daß ich verliere. (richtig) SK
30. Es hat wenig Zweck, etwas über die Menschen in fremden Ländern zu lernen. (falsch) LT

31. Oft habe ich so viel Arbeit,
daß ich einfach nicht mehr damit
fertig werde. (falsch) LT
32. Ich habe schon einmal im
Unterricht geschwätzt. (richtig) SK
33. Manchmal bin ich zornig. (richtig) SK
34. Ich bin oft launisch. (falsch) LT
35. Es macht mir nichts aus, wenn
der Lehrer mich tadelt. (falsch) LT
36. Wenn Schüler fleißig sind, dann
dürfen sie nicht sitzenbleiben,
auch wenn sie schlechte Arbeiten
schreiben. (falsch) LT
37. Wenn ich sicher wäre, daß der
Lehrer es nicht merkte, würde ich
bei einer Klassenarbeit mogeln. (richtig) SK
38. Viele Lehrer kümmern sich zu
wenig darum, wie es den Schülern
geht. (falsch) LT
39. Ich habe schon einmal meine
Hausaufgaben nicht gemacht und
dann gesagt, ich hätte sie vergessen. (richtig) SK
40. Die Schule ist gar nicht so schön
wie die Leute uns vorher erzählt
haben. (falsch) LT
41. Manchmal schiebe ich etwas auf,
was ich sofort tun sollte. (richtig) SK
42. Meistens bin ich traurig, nur
manchmal freue ich mich. (falsch) LT
43. Lehrer wissen mehr und arbeiten
weniger als die meisten anderen
Menschen. (falsch) LT
44. Menschen, die des Nachts viel
träumen, sind wahrscheinlich etwas
verrückt. (falsch) LT
45. Ich bin schon einmal zu spät
zur Schule gekommen. (richtig) SK
46. Die meisten Erwachsenen verstehen
uns Schüler nicht richtig. (falsch) LT

47. Wenn wir ein paar Tage keine Hausaufgaben aufhatten, möchte ich, daß unser Lehrer wieder etwas auf- gibt. (richtig) LT
48. Ich habe schon einmal ein Schimpfwort gebraucht. (richtig) SK
49. Manchmal habe ich ein Versprechen gebrochen, weil es schwer war, es zu halten. (richtig) SK
50. Uns geht es so schlecht, weil wir uns nicht von Gott helfen lassen und alles allein machen wollen. (falsch) LT
51. Ich melde mich weniger oft als die meisten Klassenkameraden. (falsch) LT
52. Ich habe oft Pech bei der Arbeit. (falsch) LT
53. Trotz der Schule habe ich noch viel Zeit für was anderes übrig. (richtig) LT
54. Das, was man in einer Schul- stunde lernt, ist wichtiger als das, was man gerade in dieser Stunde fühlt. (richtig) LT
55. Einige meiner Mitschüler kann ich nicht leiden. (richtig) SK
56. Meine Hausaufgaben mache ich immer sofort, damit ich früh genug fertig bin. (richtig) LT
57. Meine Klassenkameraden gehen lieber zur Schule als ich. (falsch) LT
58. Man sollte immer mehr tun, als der Lehrer aufgegeben hat. (richtig) LT
59. Ich habe schon einmal die Unwahrheit gesagt. (richtig) SK
60. In Aufmerksamkeit hatte ich immer eine "Zwei" oder eine "Eins". (richtig) LT
61. Später im Leben fragt keiner mehr danach, ob man in der Schule gut oder schlecht war, wichtig ist dann nur, daß man sich zu helfen weiß. (falsch) LT

62. Ich habe schon einmal
einen Mitschüler beim
Lehrer verpetzt.

(richtig) SK

63. Sanfte Menschen können
sich selbst gegenüber oft
sehr streng sein.

(richtig) LT

64. Ich habe schon einmal
eine Ausrede gebraucht.

(richtig) SK

F i n k : Fragebogen zur Zukunftsperspektive

Dimension: Aktivität/Passivität (FZP-A/Pas)

Name: _____

Vorname: _____

Klasse: _____

Sage bitte zu den folgenden Sätzen Deine Meinung.

Auf jeden Satz kannst Du mit "stimmt" oder "stimmt nicht" antworten.

Mache einen Kreis um "stimmt", wenn der Satz nach Deiner Meinung auf Dich selbst zutrifft.

Mache einen Kreis um "stimmt nicht", wenn der Satz Deiner Meinung nach nicht auf Dich selbst zutrifft.

In jedem der Sätze wird nach Deiner Meinung zu etwas, was in Deiner Zukunft liegt, gefragt.

Dazu ein Beispiel:

Ich habe mir für später, wenn ich erwachsen bin,
viel vorgenommen.

stimmt stimmt
 nicht

Du kreist also "stimmt" ein, wenn der Satz auf Dich zutrifft und Du Dir tatsächlich für später viel vorgenommen hast.

Du kreist "stimmt nicht" ein, wenn der Satz nicht auf Dich zutrifft und Du Dir gar nicht viel für später vorgenommen hast.

Beantworte bitte jeden Satz in dieser Weise.

Mache bitte nie Kreise um beide Antworten; laß keinen Satz aus.

Hast Du noch Fragen?

Bitte anfangen!

1. Wenn ich später erwachsen bin, möchte ich viel selbständig arbeiten.	stimmt	stimmt nicht
2. Ich möchte später viel Ruhe haben.	stimmt	stimmt nicht
3. Ich stelle mir das Leben später langweilig vor.	stimmt	stimmt nicht
4. Ich möchte später so leben, daß immer etwas los ist.	stimmt	stimmt nicht
5. Ich stelle mir mein Leben später aufregend vor.	stimmt	stimmt nicht
6. Mir wird später das Leben viel Spaß machen, wenn immer etwas zu tun ist.	stimmt	stimmt nicht
7. Wenn ich einmal erwachsen bin, wird es mir vor allem wichtig sein, öfters Parties zu geben.	stimmt	stimmt nicht
8. Wenn ich groß bin, möchte ich dafür arbeiten, daß ich viel Erfolg habe.	stimmt	stimmt nicht
9. Ich möchte später dafür arbeiten, daß ich mir ein Auto kaufen kann.	stimmt	stimmt nicht
10. Ich möchte später in meinem Beruf sehr viel Geld verdienen, ohne irgend etwas dafür zu tun.	stimmt	stimmt nicht
11. Im allgemeinen möchte ich nicht so viel arbeiten, sondern lieber gemütlich leben.	stimmt	stimmt nicht
12. Ich möchte später ab und zu für einen schönen Urlaub sparen, damit ich mal aus der täglichen Langeweils herauskomme.	stimmt	stimmt nicht
13. Für eine besonders schöne Sache würde ich später auch mal viel tun.	stimmt	stimmt nicht
14. Ich möchte später statt zu arbeiten lieber meine Kraft für nette, spannende Freizeitbeschäftigung verwenden.	stimmt	stimmt nicht
15. Ich möchte später möglichst viele Festeselbst vorbereiten.	stimmt	stimmt nicht
16. Ich möchte später lieber möglichst wenig selbständig arbeiten.	stimmt	stimmt nicht
17. Ich möchte später lieber nur leichte (nicht anstrengende) Arbeiten verrichten.	stimmt	stimmt nicht
18. Ich werde mich später sicherlich sehr bemühen, für meine Familie zu sorgen.	stimmt	stimmt nicht

19. Wenn mich später einmal ein Freund braucht, werde ich auf jeden Fall für ihn da sein.	stimmt	stimmt nicht
20. Ich möchte später zuhause möglichst vieles selbst reparieren.	stimmt	stimmt nicht
21. Ich möchte später viele Dinge selbst herstellen, statt sie im Geschäft zu kaufen.	stimmt	stimmt nicht
22. Ich möchte später, wenn ich von der Arbeit nach Hause komme, am liebsten gar nichts mehr machen müssen.	stimmt	stimmt nicht
23. Ich möchte später gern in einem Verein sein (zum Beispiel Fußballverein oder Gesangsverein)	stimmt	stimmt nicht
24. Ich möchte später lieber zu Hause fernsehen, als selbst bei guten Filmen extra ins Kino zu gehen.	stimmt	stimmt nicht
25. Ich möchte später möglichst wenig lesen müssen.	stimmt	stimmt nicht
26. Ich möchte später möglichst wenig arbeiten müssen.	stimmt	stimmt nicht
27. Ich möchte später viel Sport treiben.	stimmt	stimmt nicht
28. Ich möchte später in einer politischen Partei mitarbeiten.	stimmt	stimmt nicht
29. Wenn ich erwachsen bin, möchte ich viele Freunde haben, mit denen ich etwas unternehmen kann.	stimmt	stimmt nicht
30. Wenn ich groß bin, möchte ich sehr gern in ferne Länder reisen.	stimmt	stimmt nicht
31. Wenn ich später Urlaub (Ferien) habe, möchte ich mich manchmal lieber zu Hause erholen statt wegzufahren.	stimmt	stimmt nicht
32. Wenn ich mir mein Leben später vorstelle, denke ich oft, es könnte ziemlich abwechslungsreich werden.	stimmt	stimmt nicht
33. Ich möchte später möglichst ein ruhiges Leben haben und keine Aufregungen erleben.	stimmt	stimmt nicht
34. Ich möchte später lieber manchmal hart arbeiten, als andauernd zu faulenzern.	stimmt	stimmt nicht
35. Ich möchte später ein ruhiges und beschauliches Leben führen.	stimmt	stimmt nicht

36. Bei mir muß später jeden Tag etwas Interessantes los sein.	stimmt	stimmt nicht
37. Ich möchte später gerne für die Kirche etwas tun (zum Beispiel: in der Gemeinde Geld sammeln).	stimmt	stimmt nicht
38. Ich möchte später öfter gemütlich in der Kirche sitzen und einer guten Predigt zuhören.	stimmt	stimmt nicht
39. Ich möchte später einmal in einer Gemeinschaft (wie zum Beispiel im Roten Kreuz oder in der freiwilligen Feuerwehr) arbeiten	stimmt	stimmt nicht
40. Ich möchte später selbst Auto fahren können, damit ich keine Zeit mit Warten (auf Bus oder Bahn) verliere.	stimmt	stimmt nicht
41. Ich möchte später immer ruhig leben, ohne meine Nerven durch zuviel Arbeit kaputt zu machen.	stimmt	stimmt nicht
42. Ich möchte später lieber Musik hören als selber zu musizieren	stimmt	stimmt nicht
43. Ich werde später keinen einzigen langweiligen Tag erleben, da ich mir immer etwas vornehmen werde.	stimmt	stimmt nicht
44. Ich möchte später lieber nicht so viele Kinder haben, damit es nicht soviel Arger gibt.	stimmt	stimmt nicht
45. Ich möchte später lieber gut essen gehen (in eine Gaststätte, in ein Lokal), als mich selber um das Essen zu kümmern.	stimmt	stimmt nicht
46. Ich möchte später oft tanzen gehen.	stimmt	stimmt nicht
47. Ich möchte später oft in die Kirche gehen, weil es dort so gemütlich ist.	stimmt	stimmt nicht
48. Ich möchte mich später in meiner Freizeit lieber ausruhen, statt mich dann auch noch mit anstrengenden Hobbies (wie zum Beispiel Basteln, Handarbeit, Schwimmen usw.) zu belasten.	stimmt	stimmt nicht
49. Ich möchte später gerne öfter in Urlaub (Ferien) fahren, damit ich nicht soviel arbeiten muß.	stimmt	stimmt nicht

50. Ich möchte später viel Zeit zum Ausruhen haben.	stimmt	stimmt nicht
51. Ich möchte später viel Zeit für Hobbies (zum Beispiel: Schwimmen, Basteln, Stricken, Häkeln) haben.	stimmt	stimmt nicht
52. Ich möchte später gern viel Sport treiben.	stimmt	stimmt nicht
53. Ich möchte später lieber spazieren-gehen, statt mich beim Sport anzu- strengen.	stimmt	stimmt nicht
54. Ich möchte später manchmal für meine Gäste etwas besonders Gutes kochen.	stimmt	stimmt nicht
55. Ich möchte später möglichst meine Ruhe haben.	stimmt	stimmt nicht
56. Ich möchte später lieber ein bequemes, langsames Auto haben, als ein schnel- les, aber unbequemes.	stimmt	stimmt nicht
57. Ich glaube, ich mache später nicht gern extra Überstunden.	stimmt	stimmt nicht
58. Ich möchte lieber später zur Miete wohnen, als ein eigenes Haus zu bauen.	stimmt	stimmt nicht
59. Ich möchte mir später kein Auto kaufen, da ich lieber mit Bus oder Bahn fahre.	stimmt	stimmt nicht
60. Ich möchte mir später einen Fernseher anschaffen, damit man dann gemütlich zu Hause bleiben kann.	stimmt	stimmt nicht
61. Ich möchte später die Wäsche lieber in einer Wäscherei waschen lassen, als sie zuhause in der eigenen Wasch- maschine zu waschen.	stimmt	stimmt nicht
62. Ich möchte später in meinem Haushalt eine Geschirrspülmaschine haben, da- mit weniger Hausarbeit zu machen ist.	stimmt	stimmt nicht
63. Wenn ich erwachsen bin, möchte ich erst einmal in meinem Beruf etwas leisten und dann erst heiraten.	stimmt	stimmt nicht
64. Ich möchte später etwas dafür tun, daß ich immer ein paar Freunde (Freundinnen) habe.	stimmt	stimmt nicht
65. Ich glaube, ich werde später häufig Lust haben, bei etwas Spannendem und Aufregendem mitzumachen.	stimmt	stimmt nicht

- | | | |
|--|--------|-----------------|
| 66. Ich möchte später meinen Freunden
gern Witze und lustige Geschichten
erzählen. | stimmt | stimmt
nicht |
| ----- | | |
| 67. Ich glaube, ich versuche später
mein Glück auch dann, wenn die
Erfolgssaussichten schlecht sind. | stimmt | stimmt
nicht |
| ----- | | |
| 68. Ich glaube, ich werde später ziem-
lich lebhaft sein. | stimmt | stimmt
nicht |
| ----- | | |
| 69. Ich glaube, ich werde später öfters
zu Streichen aufgelegt sein. | stimmt | stimmt
nicht |
| ----- | | |
| 70. Ich glaube, ich möchte später gerne
bei einem rauhen und wilden Spiel
dabeisein. | stimmt | stimmt
nicht |
| ----- | | |
| 71. Ich glaube, ich werde später ver-
gnügt und unbekümmert sein. | stimmt | stimmt
nicht |
| ----- | | |
| 72. Ich glaube, ich kann später leicht
eine langweilige Geburtstagsfeier
in Schwung bringen. | stimmt | stimmt
nicht |
| ----- | | |

F i n k: Fragebogen zur Zukunftsperspektive

Dimension: Zeitspanne (FZP-ZS)

FZP - ZS

Name:

Vorname:

Klasse:

Sage bitte zu den folgenden Sätzen Deine Meinung.

Du kannst auf jeden Satz mit ja oder nein antworten.

Mache einen Kreis um das "ja", wenn der Satz nach Deiner Meinung zutrifft.

Mache einen Kreis um das "nein", wenn der Satz Deiner Meinung nach nicht zutrifft.

Mache bitte nie Kreise um das "nein", wenn der Satz Deiner Meinung nach nicht zutrifft.

Mache bitte nie Kreise um beide Antworten; laß' keinen Satz aus.

Hast Du noch Fragen?

Bitte anfangen

- | | | |
|--|----|------|
| 1. Ich möchte gerne eine lange Schulausbildung. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 2. Ich mache mir Gedanken, wann ich heiraten möchte. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 3. Ich denke darüber nach, ob ich mir in einigen Jahren ein Auto anschaffen soll. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 4. Ich überlege mir manchmal, wie alt ich werden könnte. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 5. Ich meine, daß es bald keine ansteckenden Krankheiten mehr geben wird. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 6. Ich werde wohl sehr alt. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 7. Ich finde es gar nicht gut, allzuviel an die Zukunft zu denken. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 8. Wenn ich sofort eine kleine Belohnung bekommen könnte, würde ich die lieber nehmen, als längere Zeit auf eine ganz große Belohnung zu warten. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 9. Wenn ich an die Zukunft denke, habe ich oft Angst. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 10. Ich denke ziemlich wenig an meine Zukunft. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 11. Ich denke ziemlich wenig an meine Zukunft. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 12. Nach der Schulzeit möchte ich gerne viele Bücher lesen, die mich interessieren. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 13. Wenn ich an die Zukunft denke, baue ich gern schöne Luftschlösser. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 14. Ich mache mir Gedanken, ob ich später im Leben alles erreiche, was ich mir vorgenommen habe. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 15. Wenn ich erwachsen bin, will ich unseren Bundespräsidenten selber wählen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 16. Ich weiß schon ziemlich genau, was ich machen werde, wenn ich aus der Schule entlassen bin. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 17. Oft handele ich erst und dann denke ich erst darüber nach. | JA | NEIN |
| ----- | | |

- | | | |
|--|----|------|
| 18. Häufig rede ich einfach drauflos, ohne erst nachzudenken. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 19. Ich mache gerne Pläne, was ich in einigen Tagen oder Wochen machen werde. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 20. Ich möchte mir gerne vorhersagen lassen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 21. Es hilft gar nichts, wenn man darüber nachdenkt, was vielleicht morgen sein könnte. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 22. Ich glaube, später im Leben wird es mir genauso gehen wie jetzt. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 23. Ich glaube, das Sprichwort hat recht: Lieber einen Spatz in der Hand, als eine Taube auf dem Dach. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 24. Es nützt nur wenig, wenn ich mir den Kopf darüber zerbreche, was in einigen Jahren sein wird. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 25. Ich weiß, was ich später im Leben erreichen will. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 26. Ich möchte, daß später alles so bleibt, wie es ist. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 27. Wenn ich später etwas zu sagen habe, möchte ich vieles verändern. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 28. Tagsüber träume ich oft vor mich hin. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 29. Ich denke manchmal daran, ob ich mir später ein Haus bauen soll. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 30. Meistens habe ich keine Lust, mir Gedanken über meine Zukunft zu machen. | JA | NEIN |
| ----- | | |

F i n k: Fragebogen zur Zukunftsperspektive

Dimension: Pessimismus/Optimismus (FZP-P/O)

FZP - P/O

Name: _____

Vorname: _____

Klasse: _____

Sage bitte zu den folgenden Sätzen Deine Meinung.

Du kannst auf jeden Satz mit ja oder nein antworten.

Mache einen Kreis um das "ja", wenn der Satz nach Deiner
Meinung zutrifft.

Mache einen Kreis um das "nein", wenn der Satz nach Deiner
Meinung nicht zutrifft.

Mache bitte nie Kreise um beide Antworten; laß' keinen Satz
aus.

Noch Fragen?

Bitte anfangen!

- | | | |
|---|----|------|
| 1. Wenn ich erst erwachsen bin, wird das ganze Leben schön sein. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 2. Auch später wird das ganze Leben meistens traurig sein. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 3. Ich werde alles erreichen, was ich mir vorgenommen habe. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 4. Ich rechne fest damit, einmal viel im Lotto (oder einem ähnlichen Glücksspiel) zu erreichen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 5. Später werde ich reich sein. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 6. Später mache ich bestimmt viel Urlaub. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 7. Mit ein bißchen Glück kann man später im Leben oft viel mehr erreichen, als mit viel Fleiß. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 8. Ich glaube, es macht mir später Spaß, an schweren Aufgaben herumzuknobeln. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 9. Die ganze Welt will mir Böses. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 10. Ich werde später lieber schwere Aufgaben als leichte Aufgaben lösen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 11. Wenn ich erwachsen bin, werde ich wohl fast nur nette Menschen kennen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 12. Ich befürchte, daß ich im Leben meistens alles falsch machen werde. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 13. Ich sehe meistens schwarz. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 14. Fast alles, was ich anfasse, gelingt mir. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 15. Ich habe meistens Pech. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 16. In der Schule erreiche ich viel, ohne mich sehr anzustrengen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 17. Andere haben es viel leichter als ich. | JA | NEIN |
| ----- | | |

- | | | |
|--|----|------|
| 18. Ich habe meistens Glück. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 19. Zuhause bin ich recht glücklich. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 20. Mit meinen Freunden (Freundinnen)
komme ich meistens gut aus. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 21. Ich kann vieles besser als andere. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 22. Zuhause werde ich später meistens
traurig sein. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 23. Wenn ich erwachsen bin, wird es mir
meistens Spaß machen, mit Freunden
(Freundinnen) zu spielen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 24. Wenn ich später fleißig genug bin, werde
ich alles erreichen, was ich mir vorge-
nommen habe. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 25. Ich stelle es mir lustig vor, später
viele Spiele mit meinen Arbeitskollegen
zu machen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 26. Ich hoffe, daß ich mit meinen Freunden
(Freundinnen) später gut auskommen werde. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 27. Ich werde später viel Schönes erleben. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 28. Ich werde später viel herumkommen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 29. Ich werde später viel verreisen. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 30. Später werde ich in meiner Freizeit gerne
an schwierigen Aufgaben herumknobeln. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 31. Ich werde später das Leben nehmen,
wie es kommt. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 32. In Klassenarbeiten mag ich lieber viele
leichte Aufgaben als wenige schwere. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 33. Ich fürchte, daß meine Zukunft mir viel
Unangenehmes bringt. | JA | NEIN |
| ----- | | |
| 34. Ich fürchte, daß ich nicht das erreiche,
was ich erreichen möchte. | JA | NEIN |
| ----- | | |

35. Später werde ich einen Beruf ergreifen, in dem ich tun und lassen kann, was ich will.	JA	NEIN
36. Ich glaube ganz fest an Gott.	JA	NEIN
37. Ich gehe praktisch jeden Sonntag in die Kirche.	JA	NEIN
38. Ich glaube, daß mein Leben nicht zu eintönig wird.	JA	NEIN
39. Jeder ist seines Glückes Schmied.	JA	NEIN
40. Solange ich in der Schule bin, werde ich immer etwas Angst haben.	JA	NEIN
41. Ich denke oft daran, ob ich morgen noch lebe.	JA	NEIN
42. Ich lerne immer rechtzeitig für Klassen- arbeiten.	JA	NEIN
43. Im Sportunterricht spiele ich immer gerne mit anderen zusammen Ball.	JA	NEIN
44. Später werde ich in den Ferien viel herumkommen.	JA	NEIN
45. Lieber ein Leben, das kurz und aufregend ist, als ein langes langweiliges Leben.	JA	NEIN
46. Ich wäre gern Klassenbester (Klassenbeste).	JA	NEIN
47. In den Ferien bleibe ich später lieber zuhause.	JA	NEIN
48. Ich bin ein richtiger Glückspilz.	JA	NEIN
49. Ich bin ein richtiger Pechvogel.	JA	NEIN
50. Ich werde später viel Glück haben.	JA	NEIN
51. Ich werde später viel Pech haben.	JA	NEIN

Angstfragebogen für Schüler

Vorform des AFS von W i e c z e r k o w s k i et al., 1973

Instruktion

Auf den folgenden Seiten findest Du einige Sätze.

Bitte versuche, diese Sätze der Reihe nach zu beantworten, so wie es für Dich zutrifft!

Unter jedem Satz findest Du verschiedene Antwortmöglichkeiten. Streiche bitte das Kästchen, das zu Deiner Antwort gehört, mit einem Kreuz durch.

Viele Sätze haben etwas damit zu tun, wie es Dir im Schulunterricht oder bei Klassenarbeiten geht.

Überlege bei den einzelnen Sätzen nicht zu lange und achte darauf, daß Du keinen Satz ausläßt!

Beispiel:

Ich glaube, ich könnte in der Schule viel besser sein, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte.

☐

stimmt
überhaupt
nicht

☐

stimmt
ein wenig

☐

stimmt
etwas

☐

stimmt ziem-
lich

☐

stimmt
ganz genau

(Dimensionsbezeichnungen nur bei Items der Endform)

- | | |
|---|------------------|
| 1. Manchmal fühle ich mich wie verlassen,
auch wenn ich mit anderen zusammen bin. | AA |
| 2. Ich muß häufig daran denken, was noch
alles geschehen kann. | AA |
| 3. Ich kann jeden gut leiden, den ich kenne. | |
| 4. Ich bin recht froh, daß ich noch zur
Schule gehen kann. | SU
(umgepolt) |
| 5. Wenn eine schwere Klassenarbeit ge-
schrieben wird, vergesse ich Dinge,
die ich vorher gut gelernt habe. | PA |
| 6. Ich glaube, ich könnte in der Schule
besser sein, wenn ich nicht so viel
Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte. | PA |
| 7. Wenn der Lehrer jemanden nach vorn
zur Tafel rufen will, denke ich:
Hoffentlich nimmt er mich nicht! | SU |
| 8. Ich bin richtig traurig, wenn die
Schule ausfällt. | |
| 9. Es fällt mir oft schwer, im Unterricht
ganz bei der Sache zu sein. | |
| 10. Oft muß ich daran denken, daß mir
etwas zustoßen könnte. | AA |
| 11. Wenn der Lehrer abfragt, bekomme ich
immer ein ganz komisches Gefühl im
Magen. | PA |
| 12. Ich verhalte mich immer freundlich
und zuvorkommend. | LÜ |
| 13. Ich habe öfters starkes Herzklopfen. | AA |
| 14. Ich bin manchmal so aufgereggt, daß
meine Hände zittern. | AA |
| 15. Meistens ist es etwas ungerecht, daß
gerade ich ausgeschimpft werde. | SU |
| 16. Ich bin immer nett zu anderen. | LÜ |

- | | |
|---|----|
| 17. Wenn ich morgens zur Schule gehe, mache ich mir jedesmal Sorgen, daß der Lehrer ärgerlich auf mich wird. | |
| 18. Schon, wenn die Arbeitshefte verteilt werden, bekomme ich Herzklopfen | PA |
| 19. Ich mache mir oft Sorgen, ob ich auch versetzt werde. | PA |
| 20. Ich gebe immer sofort zu, wenn ich etwas nicht genau weiß. | LÜ |
| 21. Ich möchte am liebsten ganz für mich allein sein. | AA |
| 22. Wenn ich eine Klassenarbeit geschrieben habe, mache ich Fehler, weil ich viel zu viel Angst habe. | PA |
| 23. Ich gehe nicht gern zur Schule. | SU |
| 24. Ich bin nie schlecht gelaunt. | LÜ |
| 25. Ich habe Angst davor, daß überraschend eine Arbeit geschrieben wird. | PA |
| 26. Ich mache mir zu viel Sorgen. | AA |
| 27. Manchmal merke ich im Unterricht, daß ich nicht recht mitkomme. | |
| 28. Das Schönste an der Schule sind die Ferien. | |
| 29. Nach einer Klassenarbeit habe ich immer das Gefühl, daß ich wieder vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte. | PA |
| 30. Manchmal muß ich mich sehr zusammennehmen, damit keiner was merkt. | AA |
| 31. Manchmal wünsche ich, daß ich mir nicht so viel Sorgen über Klassenarbeiten machte. | PA |
| 32. Ich habe noch nie ein böses Wort gesagt. | |
| 33. Ich habe oft Angst, daß ich nicht das Richtige tue. | AA |
| 34. Das Meiste, was man in der Schule lernen muß, kann man später doch nicht gebrauchen. | SU |

- | | |
|--|------------------|
| 35. Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien noch so schön waren. | SU
(umgepolt) |
| 36. Ich bin immer sehr artig. | LÜ |
| 37. Im Unterricht bin ich oft müde. | |
| 38. Ich habe Angst, daß ich bei anderen einen schlechten Eindruck mache. | AA |
| 39. Ich bekomme bei Prüfungen immer Angst, daß ich schlechte Zensuren bekomme. | PA |
| 40. Ich hatte noch nie in meinem Leben Angst. | |
| 41. Ich kann abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken mache. | AA |
| 42. Wenn mein Name genannt wird, habe ich gleich ein ängstliches Gefühl. | PA |
| 43. Schon der Gedanke an die Schule macht mich mißmutig. | SU |
| 44. Ich habe noch nie eine Ausrede gebraucht. | LÜ |
| 45. Ich werde oft ganz kribbelig. | AA |
| 46. Wenn wir eine Klassenarbeit schreiben, weiß ich schon von Anfang an, daß ich es doch nicht gut machen werde. | PA |
| 47. Ich bin im Unterricht oft schlecht gelaunt. | SU |
| 48. Ich habe noch nie gelogen. | LÜ |
| 49. Manchmal blamiert einen der Lehrer. | |
| 50. Es gibt in der Schule eigentlich nur wenig Dinge, die einem wirklich Spaß machen. | SU |
| 51. Ich möchte eigentlich anders sein, als ich bin. | AA |
| 52. Ich traue keinem Menschen etwas Böses zu. | |
| 53. Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen brauchte. | SU |
| 54. Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf. | AA |

- | | |
|--|----|
| 55. Manchmal ist mir so, als ob die anderen
in der Klasse alles viel besser könnten
als ich. | PA |
| 56. Ich bin zu allen stets freundlich. | LÜ |
| 57. Vor Klassenarbeiten bin ich immer sehr
aufgeregt. | PA |
| 58. Manchmal wünsche ich mir, ganz weit weg
zu sein, wo mich keiner kennt. | AA |
| 59. Wenn ich aufgerufen werde und nach vorn
kommen muß, habe ich immer ein bißchen
Angst, daß ich etwas Falsches sage. | PA |
| 60. Ich bin noch nie auf einen anderen nei-
disch gewesen. | LÜ |

AV I

Name Schule
Alter Klasse

Ich bin heute hier, um herauszufinden, welche Belohnungen Kinder gerne haben. Auf den Blättern, die vor Dir liegen, sind verschiedene Belohnungen aufgeschrieben. Es sind immer Paare von Belohnungen. Zu jedem Paar habe ich eine Frage, die Du bitte beantworten möchtest.

Hier ist ein Beispiel:

1 großer Gummiball
1 kleiner Gummiball

Meine Frage lautet: Was möchtest Du lieber haben? Einen großen Gummiball oder einen kleinen Gummiball? Mache bitte hinter den Namen des Gegenstandes, den Du lieber möchtest, ein Kreuzchen. Denke daran, Du kannst immer nur einen Gegenstand haben!

Hast Du noch Fragen? Dann stelle sie bitte jetzt!

- | | | |
|-------|-------------------------------|--------------------------|
| 1. | 1 großes Notizbuch | ☐ |
| | 1 kleines Notizbuch | ☐ |
| <hr/> | | |
| 2. | 1 Cola | ☐ |
| | 6 Cola | ☐ |
| <hr/> | | |
| 3. | 1 Micky Maus - Buch | ☐ |
| | 1 Micky Maus - Heft | ☐ |
| <hr/> | | |
| 4. | 1 großes Taschenmesser | ☐ |
| | 1 kleines Taschenmesser | ☐ |
| <hr/> | | |
| 5. | 1 große Rolle bunte Smarties | ☐ |
| | 1 kleine Rolle bunte Smarties | ☐ |
| <hr/> | | |
| 6. | 1 kleiner Schraubenzieher | ☐ |
| | 1 großer Schraubenzieher | ☐ |
| <hr/> | | |
| 7. | 4 Milky Way | ☐ |
| | 1 Milky Way | ☐ |
| <hr/> | | |
| 8. | 1 Plastikauto mit Batterie | ☐ |
| | 1 Plastikauto ohne Batterie | ☐ |
| <hr/> | | |
| 9. | 1 große Packung Mohrenköpfe | ☐ |
| | 1 kleine Packung Mohrenköpfe | ☐ |
| <hr/> | | |
| 10. | 1 kleiner Flieger | ☐ |
| | 1 großer Flieger | ☐ |
| <hr/> | | |

11.	1 großer Lutscher	
	1 kleiner Lutscher	

12.	2 Päckchen Kaugummi	
	3 Päckchen Kaugummi	

13.	1 kleine Packung Filzstifte	
	1 große Packung Filzstifte	

14.	1 kleines Päckchen gemischter Nüsse	
	1 große Dose gemischter Nüsse	

15.	1 Revellbausatz für ein kleines Schiff	
	1 Revellbausatz für ein großes Schiff	

16.	2 Asterix-Hefte	
	1 Asterix-Heft	

17.	1 kleine Tafel Vollmilchschokolade	
	1 große Tafel Vollmilchschokolade	

18.	1 kleines Wurfspielspiel	
	1 großes Wurfspielspiel	

19.	1 kleine Rolle saure Drops	
	1 große Rolle saure Drops	

20.	1 Mars	
	3 Mars	

21. 1 große Packung Kaugummi
1 kleine Packung Kaugummi

-
22. 1 Matchboxauto
2 Matchboxautos

-
23. 2 Taschenbücher
1 Taschenbuch

-
24. 4 Packungen Erdnüsse
2 Packungen Erdnüsse

AV II

Name Schule
Alter Klasse

Ich bin heute hier, weil ich gerne herausfinden möchte, wie Kinder und Erwachsene sich entscheiden, wenn sie zwischen verschiedenen Sachen auswählen dürfen. Jede Wahl soll dabei zwischen zwei Sachen getroffen werden, die man beide gerne haben möchte. Ich bitte Dich also einige Wahlen zu treffen:

Die Wahlen werden immer zwischen zwei Dingen sein, die Du beide sicher gerne hättest. Wenn Du Dich für eine Sache entscheidest, dann kannst Du die andere nicht mehr haben. Beantworte jede Frage so, wie Du Dich tatsächlich entscheiden würdest. Dies ist kein Test, es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Wähle so aus, wie Du Dich in Wirklichkeit verhältst.

Hier ist ein Beispiel:

2.00 DM jetzt	_____
4.00 DM in 1 Woche	_____

Wenn Du Dich für die 2.00 DM jetzt entscheidest, kannst Du nächste Woche nicht die 4.00 DM bekommen. Wenn Du auf die 4.00 DM, die Du nächste Woche bekommen kannst, wartest, dann kannst Du die 2.00 DM jetzt nicht bekommen. Mache bitte ein Kreuzchen hinter den Geldbetrag, für den Du Dich entscheidest. Ich möchte nicht herausfinden, welche Sache Du besser findest, sondern ich möchte gern, daß Du bei jedem Paar aussuchst, was Du lieber hättest. Denke daran, daß Du auf eine Sache immer warten mußt, die andere aber gleich bekommen kannst.

Ich werde Dir eine Anzahl solcher Paare vorgeben. Wähle die Sache, die Du gerne hättest: Entweder die kleinere Sache jetzt, oder die größere und wertvollere Sache später.

Überlege Dir jede Wahl genau, da Du bei zwei Wahlen tatsächlich das bekommen wirst, was Du Dir aussuchst: Wenn Du bei einem solchen Paar die kleinere Sache jetzt gewählt hast, bekommst Du sie auch jetzt, und wenn Du die wertvollere Sache gewählt hast, die es erst später gibt, wirst Du diese dann auch zu dem späteren Zeitpunkt erhalten. Du weißt bis zum Schluß nicht, welche Paare wir hierfür ausgesucht haben. Deshalb entscheide immer sorgfältig.

Hast Du noch Fragen? Dann stelle sie bitte jetzt!

- | | | |
|-------|---|--------------------------|
| 1. | 1 kleine Rolle bunter Smarties heute | ☐ |
| | 1 große Rolle bunter Smarties in 2 Wochen | ☐ |
| <hr/> | | |
| 2. | 2.50 DM in 2 Wochen | ☐ |
| | 1.50 DM heute | ☐ |
| <hr/> | | |
| 3. | 1.00 DM heute | ☐ |
| | 1.40 DM in 1 Woche | ☐ |
| <hr/> | | |
| 4. | 1 Bausatz für ein kleines Schiff heute | ☐ |
| | 1 Bausatz für ein großes Schiff in 2 Wochen | ☐ |
| <hr/> | | |
| 5. | 4.00 DM in 1 Woche | ☐ |
| | 3.00 DM heute | ☐ |
| <hr/> | | |
| 6. | 1 Cola heute | ☐ |
| | 6 Cola in 3 Wochen | ☐ |
| <hr/> | | |
| 7. | 2.50 DM heute | ☐ |
| | 5.00 DM in 3 Wochen | ☐ |
| <hr/> | | |
| 8. | 3 Micky Maus-Hefte in 1 Woche | ☐ |
| | 1 Micky Maus-Heft heute | ☐ |
| <hr/> | | |
| 9. | 2 Matchboxautos in 2 Wochen | ☐ |
| | 1 Matchboxauto heute | ☐ |
| <hr/> | | |

10.	2.00 DM heute	☐
	3.50 DM in 3 Wochen	☐
11.	1.00 DM in 1 Woche	☐
	0.70 DM heute	☐
12.	1 Plastikauto ohne Batterie heute	☐
	1 Plastikauto mit Batterie in 3 Wochen	☐
13.	1.00 DM in 2 Wochen	☐
	0.50 DM heute	☐
14.	1 großes Taschenmesser in 1 Woche	☐
	1 kleines Taschenmesser heute	☐
15.	1 kleine Packung Filzstifte heute	☐
	1 große Packung Filzstifte in 3 Wochen	☐
16.	1 Mohrenkopf heute	☐
	3 Mohrenköpfe in 1 Woche	☐

Lebenslauf

21.1.1944 geboren in Jannowitz, Kreis Hirschberg
Vater: Ernst Fink, Dipl.Ing.
Mutter: Eleonore, geb. Große, Dolmetscherin
1950 - 1954 Besuch der Volksschule Grainau Obb.
1954 - 1965 Besuch mehrerer Oberschulen
1965 Abitur
1965 - 1967 Bundeswehr (Fritzlar)
1967 - 1972 Studium der Psychologie in Marburg
1969 Vordiplom
1970 - 1975 Doppelstudium Erziehungswissenschaften
1970/71 Studentischer Tutor im Fachbereich Psychologie
1972 Diplom in Psychologie
1973/74 Akademischer Tutor im Fach Erziehungs-
wissenschaften
1974 - 1975 Akademischer Tutor im Fachbereich Psychologie
März 1973 bis Doktorand am Fachbereich Psychologie in Marburg,
Febr. 1976 Stipendium nach dem Graduierten Förderungs-
Gesetz (GFG)

Liste der Veröffentlichungen

1. E.H. Fink:

Einflüsse des elterlichen perzipierten Erziehungsstils auf Leistungsmotiv und Zukunftsperspektive.
Referat, gehalten auf dem 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, vom 22.-26. September 1974 in Salzburg, Göttingen, Hogrefe: 1975 (a)

2. E.H. Fink:

Erziehung zur Leistungsmotivation.
in: H. Lukesch (Hrsg.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen: Hogrefe 1975 (b)

3. E.H. Fink & W. Deutsch:

Erziehung zur Zukunftsperspektive (in Vorbereitung)

4. E.H. Fink & S. Kratzsch:

Konfigurationen der Leistungsmotivation (in Vorbereitung)

5. E.H. Fink:

Handanweisung zum Leistungsbereitschaftstest für Kinder (LBT-K) von Hermans-Fink (in Vorbereitung)

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, daß ich meine Dissertation

Empirische Analyse von Leistungsmotivation, Zukunftsperspektive und Planungsverhalten bei Schulkindern im Alter von zehn bis vierzehn Jahren

selbständig ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe und daß ich sie in der jetzigen oder ähnlichen Form noch keiner anderen Fakultät eingereicht habe.

6.12.1975

.....*Erko Fink*.....

Erko Fink

